أبحاث في علم النفس

قامت بها

دكتورة رمزية الغريب

أستاذة علم النفس المساعدة

كلية التربية ـ جامعة عين شمس



مطبعة لجنة البيان العربي

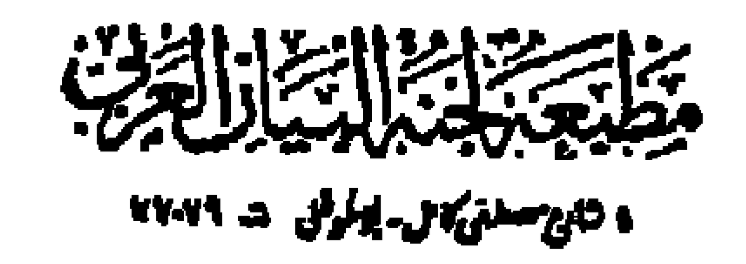
٥ شارع مصطفى كامل - بلاظوغلى ت ٢٧٠٧٩

أبحاث في علم النفس

قامت بها

دكتورة رمزية الغريب

أستاذة علم النفس المساعدة
كلية التربية ـ جامعة عين شمس



مقدمة

فى هذا الكتيب رأيت أن أجمع بعض الأبحاث النفسية التى قمت بها على مجتمعات مختلفة من الجمهورية العربية المتحدة ، الاقليم الجنوبى ، وقد توخيت فيها جميعا أن تتناول مشكلات حقيقية من صميم البيئة العربية أملا فى أن تلقى ضوءاً يساعدنا على حلها .

ففى البحث الأول « التحصيل فى اختبارات الذكاء وعلاقته بالتعلم » قصدت أن نتبين إلى أى مدى يتأثر التحصيل فى هذه الاختبارات بعامل التعلم وذلك حتى نتبين مدى الخسارة العقلية التى يتعرض لها رصيدنا القومى من الاستعداد العقلى بسبب وجود نسبة كبيرة من الأميين من بين سكان الجمهورية العربية المتحدة ، كما نتبين إلى أى مدى نحن محتاجون إلى تخطيط دقيق للقضاء على هذه الأمية بأسرع ما يمكن على الأقل فى مجتمع الأطفال والشباب .

وفى البحث الثانى « الاستعداد للوظائف التعليمية المختلفة » كان الغرض إيجاد اختبار يناسب البيئة فى الجمهورية العربية المتحدة يمكن استخدامه بنجاح فى اختيار الصالحين لكل وظيفة من الوظائف التعليمية المختلفة ، مثل وظائف المعلمين والنظار ورجال الإدارة والمفتشين والبحاث وذلك على أساس نفسى علمى مقبول ، أى على أساس القدرة والاستعداد ، لا على أساس الأقدمية والتقارير وحدها ، فنضمن بذلك توفر الكفاية الانتاجية وسعادة المشتغلين بالتعليم وقلة الجهد والمال الذى يصرف فى التدريب على هذه الوظائف » .

أما البحث الثالث فقد قصدت منه معرفة الصفات والسمات العقلية والخلقية التى تتوفر فى المعلم المطبوع الذى ينجح فى أن يترك أثراً حميداً فى نفوس

تلاميذه ، وكذلك الصفات التى تكون سببا فى إخفاق صاحبها كمعلم ، بل على العكس تكون سببا فى تنفير التلاميذ منه ومن مادته .

وبمعرفتنا لهذه الصفات يمكن أن نساعد فى تصميم طريقة لاختيار المعلم على أساس أدق ، وحتى يستطيع المعلم أن يكون على علم بالصفات التى يرغب فيها تلاميذه والتى تؤثر فى عملية التعلم تأثيراً كبيراً .

وفى البحث الرابع حاولت دراسة العوامل الاجتماعية والنفسية التى تلعب دوراً فى التأثير على التكوين النفسى للفتاة فى الجمهورية العربية المتحدة ، الإقليم الجنوبى ، وتكون مسئولة عن مدى ما تحققه الفتاة من تكامل فى الشخصية ومن الاستقرار الانفعالى الذى يجب أن يتوفر بقدر لا بأس به فى أمهات المستقبل .

وقد صممت لذلك استفتاء أعطى لمجموعات مختلفة من الفتيات يتراوح أعمارهن بين ١٨ ، ٣٠ سنة وأمكن بدراسة نتائج الاستفتاء معرفة العوامل ذات الأثر الفعال فى الصحة النفسية للفتاة العربية ومنها نرى أن ظروف فترة الانتقال التى تعيش فيها الفتاة فى الوقت الحالى ليست أفضل الظروف لتحقيق الاستقرار المنشود .

وأخيرا أحب أن أشير إلى أن بعض الأبحاث التى يضمها هذا الكتاب لم يسبق نشره والبعض الآخر سبق نشره فى بعض المجلات العلمية ولكن بصورة أخرى .

رمزية الغريب

أكتوبر سنة ١٩٦٠

البحث الأول

التحصيل فى اختبارات الذكاء
وعلاقته بالتعلم

الفصل الأول

التحصيل فى اختبارات الذكاء وعلاقته بالتعلم

لقد كان الذكاء والاستعدادات العقلية من موضوعات علم النفس التى كثرت فيها الأبحاث ، كما نشطت حركة قيـــاس الذكاء بطريقة عملية منذ بداية القرن العشرين حين أخرج بينيه وسيمون Binet ، Simon أول اختبار للذكاء بالمعنى المفهوم فى الوقت الحالى ، وقد اهتم العلماء بعمل اختبارات مبنية على تحليل دقيق للاستعدادات العقلية وعنوا بتقنينها بحيث أمكن الحصول على اختبارات لقياس الذكاء تمتاز بدرجة كبيرة من الصدق والثبات لم تتوفر فى قياس الاســتعدادات العقلية والمزاجية الأخرى ، وقد اســتطاعوا عمل معايير عقلية حولت بعد ذلك إلى نسبة عقلية ثابتة بالنسبة للفرد الواحد .

وقد أكد بعض علماء النفس أن هذه النسبة ثابتة ولا تتغير ، وذلك لأن اختبارات الذكاء تقيس الاستعداد الفطرى غير المتعلم .

على أنه فى السنوات الأخيرة عملت أبحاث متعـددة عن التحصيل فى اختبارات الذكاء إذا ما أعيد الاختبار أكثر من مرة ، وتناولت الأبحاث مجموعات من الأفراد فى أعمار مختلفة وفى مراحل دراسية متباينة وعلى الأخص المرحلة الجامعية ، واختبروا وأعيد اختبارهم على سنوات متتالية ، فحدث أن زاد تحصيلهم فى كل مرة عن المرة التى تسبقها ، وكان للزيادة فى كثير من هذه الأبحاث دلالة إحصائية لا يستهان بها . وقد كان لهؤلاء العلماء محاولات متعددة لتفسير هـذه الزيادة فى التحصيل ، وسأذكر على سبيل المثال لا الحصر بعض هذه

الأبحاث . فمثلا فى بحث قام به Vernon[1] وجد أن السبب فى زيادة درجات الفرد فى المرة الثانية عن المرة الأولى هو زيادة خبرته بمواقف الاختبار أو ما اسماه Intelligence test sophistication أما كاثلين واتز[2] K. P. Watts فقد قامت ببحث على تلميذات المدرسة الثانوية بين سن ١١–١٨ فى المدة من (١٩٤٨ — ١٩٥٤) واختبرت التلميذات فى سن الحادية عشرة أى عند بدء التحاقهم بالمدرسة ، ثم أعادت الاختبار سبع مرات على فترات بين كل فترة وأخرى سنة دراسية ، وبدراسة النتائج وجدت أنه قد حدثت زيادة مطردة فى تحصيل التلميذات فى كل مرة من مرات الاختبار وأن هذا التقدم كان واضحا حتى فى المرة الثامنة ، وقد فسرت هذه الزيادة بأنها ناتجة عن أثر التمرين مشتركا مع أثر السن ، على أنها تقول إنها درست أثر السن وحده كما درست أثر التدريب أو المران وحده ، ووجدت أن أثر المران على إجراء الاختبار يفوق أثر السن ، ولذلك استنتجت أن التدريب أو المران هو المسئول أساسياً عن التقدم الظاهر فى التحصيل .

أما فى البحث الذى قام به كل من توزر[3] Tozer ، لارورد Larwood فقد درسا التغيير فى التحصيل فى اختبارات الذكاء لمجموعة من طلبة الجامعة فى بداية حياتهم الجامعية مع متابعتهم لدراسات مختلفة بعضها أدبية وبعضها علمية ، وأعادا اختبارهم فى نهاية دراستهم الجامعية فتبينا أنه قد حدث تقدم ملحوظ فى

---

(1) Vernon, P. E. (1938) Intelligence. Test Sophistication. Brit. J. Ed. Psych. vol 8. p. 237 ff.

(2) Watts, K. P. (1958) Intelligence test performance from11 to 18 : A Study of Grammar School Girls. B. J. Ed. Psych. Vol 28 p. 112 f.

(3) Tozer, A. H. D, & Larwood, H. J. C. " The changes in intelligence test score of students between the begining and end of their University course" Brit. J. Ed. Psych. Vo 28. p. 120 f.

التحصيل ، وبعد مناقشات طويلة رجحا أن تكون هذه الزيادة فى التحصيل راجعة إلى أثر المران والتدريب على الإختبار بعد إعادته .

على أنهما تعرضا لمناقشة ما أسفر عنه بحثهما واستعانا فى ذلك ببعض الأبحاث المماثلة ، بعضها تتفق معهما فى النتائج مثل أبحاث ثورنديك الذى يميل إلى القول بأنه لا أثر لنوع الدراسة الجامعية على التحصيل و إلى التقليل من أهمية مايحدث من زيادة ، وبعضها لا تتفق مع نتائجهما مثل أبحاث[١] Wright ، Flory[٢] وغيرهما من الباحثين فى أمريكا ممن يقولون ان هناك تقدما مطردا فى التحصيل فى اختبارات الذكاء فى سنوات الدراسة الجامعية يوحى باطراد نحو هذا الاستعداد العقلى فى هذه المرحلة ، وفى ذلك يقول هارتمان Hartmann[٣] « إذا لم تكن الاختبارات المستعملة خادعة و إذا لم توجد اخطاء خطيرة فى عملية ازدواج المقياس العقلى (مثل أثر المران البسيط وألفة الطالب للاختبار) فإنه من الصعب أن نتجنب النتيجة الواضحة وهى أنه تحــدث اضافات بسيطة ولكنها ذات دلالة احصائية فى التركيب العقلى الأساسى للفرد بعد دخول الجامعة . »

هذا وقد استبعد كل من توتزر ، لاروود هذا التعليل وذكرا إن نتائج بحثهما لم تسفر عن أى نوع من التقدم يمكن أن يعزى اليه إطراد نمو الاستعداد العقلى والقدرة على التفكير كنتيجة للدراسة الجامعية نفسها والتى تحتم استعمال التفكير وتنشط الاستعداد العقلى وإلا لاختلف تحصيل الطلاب المفحوصين واختلفت نتائجهم باختلاف نوع الدراسة الجامعية ومدى ما بها من إعمال للعقل والتفكير ، كما لم

---

(1) Wright, M. B. (1931) The development of mental ability at the college — adult level". J. Ed. Psych. Vol. 22. p. 610.

(2) Flory C. D. (1940) The intellectual growth of college students J. Ed. Resh. Vol. 33. p. 443.

(3) Hartmann, G. W. (1941) "Educational psychology". New York. American book company.

تسفر عنه نتائج بحث قامت به كاثلين[1] وتز على مجموعة من طلبة الجامعة ممن يدرسون الرياضيات وغيرها فاختبرتهم فى بداية المرحلة وأعادت الاختبار بعد سنة من الدراسة الجامعية ووجدت أن تحصيل طلبة الرياضة و إن كان أعلى قليلا إلا أن الفرق فى التحصيل لم يكن له دلالة احصائية ولهذا اعتبر الفرق كأن لم يكن .

هذه أمثلة يسيطة لبعض الابحاث التى تناولت إطراد تقدم التحصيل فى اختبارات الذكاء أو بعبارة أخرى تغيره إذا ما أعيد الاختبار على نفس المجموعة على فترات متقاربة أو متباعدة ، وقد اكتفينا بهذه الأمثلة لأن معظم الأبحاث لم تخرج عما فات .

والحق إن هذا الموضوع عظيم الأهمية لارتباطه بموضوع حيوى ، ونحن إذا تأملنا قليلا فى أسباب هذه الزيادة لوجدنا أن سببها قد يكون احتمال أو أكثر من الاحتمالات الآتية :—

(ا) قد يكون سبب اطراد التقدم فى التحصيل فى اختبارات الذكاء إذا ما أعيد الاختبار ، هو انتقال أثر التدريب وافادة المختبرين بخبرتهم السابقة فى الاختبار ، أو بعبارة أخرى تدريبهم على الاختبار ، وهو الرأى الذى رجحه معظم الباحثين مثل فرنون Vernon ، بيل Peel ، واتز Watts ، Wright الخ . وهذا الاحتمال مقبولا إلى درجة كبيرة .

على أننا نتسائل ما هى حدود التدريب هنا ؟ لقد ثبت بالبحث أن أثر التدريب لا يختلف إذا أعيد الاختبار بعد أسبوعين عنه إذا أعيد بعد سنة فهل هذا صحيح ؟ اليس لعامل النسيان أى أثر ؟

(ب) الاحتمال الثانى هو مجرد أثر عامل الألفة فتعوّد المختبر على الاختبار يجعله يقبل عليه فى المرة التالية إقبالا أفضل بعد أن ألف الموقف وزالت رهبته والعوامل المعطلة أو المشتتة Halo effect مثل الخوف من أن ينزل مستوى الفرد العقلى كما يقيسه الاختبار عن المستوى الذى يقدره لنفسه أو يقدره له زملاؤه الخ

---

(1) Watts, K. P. (1954) "The effect of a University training in Mathematis on scores in an intelligence test B. J. Ed. Psych. Vol 24 p. 52.

على أن هذا الاحتمال و إن كان يمكن أن يكون سببا فى التقدم فى المرة الثانية إلا أنه من الصعب أن تفسر به الزيادة كلما أعيد الاختبار حتى إلى المرة الثامنة أو السابعة كما هو الحال فى بحث K.Watts كاثلين وتز سنة ١٩٥٣.

(ﺣ) هذا وقد يكون للسن أثر على التحصيل فى اختبارات الذكاء فيطرد التقدم تبعا لاطراد النمو العقلى حتى سن أكثر تأخرا من المتفق عليه من معظم العلماء، ولذلك نجد هذا النمو يستمر حتى فى سنى الدراسة الجامعية (سن ٢٢ ـ ٢٣)

(ى) الاحتمال الرابع ويتعلق بأثر التعلم على التحصيل وهو الاحتمال الذى يأبى قبوله كثير من علماء النفس الانجليز بينما يقبله كثير من علماء النفس الأمريكيين، هل صحيح أن للتعلم أثر على التحصيل فى اختبارات الذكاء؟ أم أن العلماء قد نجحوا فى استبعاد هذا العامل وصمموا اختبارات تقيس القدرة العقلية الخ التى لا أثر للتعلم عليها اطلاقا؟ أليس من الممكن أن تكون الزيادة الملحوظة فى التحصيل فى اختبارات الذكاء إذا ما اعيدت على نفس المجموعة فى بداية المرحلة الجامعية ونهايتها ناتجة عن أثر عامل خبرى أدى إلى اتساع أفق الحياة العقلية باطراد التعلم و بسبب مايترتب عليه التعليم الجامعى من إعمال العقل، والتعقل والتفكير فى استخدام الرموز والمعنويات على نطاق أوسع؟

اننا نعترف بأن اتصال الخبرة واتساعها يؤدى إلى نمو الشخصية وتكاملها ولا يشك اثنين فى أن المتعلم وعلى الأخص تعليما عاليا انضج وأكثر نمواً من الأمى قليل الخبرة، فهل للتعلم أثر على التحصيل فى اختبارات الذكاء حتى ولو كانت هذه الاختبارات عملية لاتستخدم اللغة ولا الورقة والقلم؟

إن علماء النفس الذين درسوا الذكاء يتفقون على أن الذكاء ينمو على بعدين، البعد الفطرى أو البعد الرأسى، والبعد الخبرى أو البعد الأفقى و إن هناك علاقة وثيقة بين نمو البعد الخبرى أى المكتسب وتفتح الاستعدادات الفطرية

أو البعد الرأسى . فهل يتبع ذلك أن يزداد التحصيل فى اختبارات الذكاء بازدياد الخبرة ؟ وهل يتبع ذلك أن يكون الأمى الذى لم يسبق له التعامل بالرموز اللغوية والذى حالت أميته بينه و بين عدد لاحصر له من التجارب والخبرات أقل تحصيلا فى اختبارات الذكاء من زميل متعلم له نفس استعداداته ؟

إن الاجابة عن هذه الاسئلة من الصعوبة بمكان ، ولابد للإجابة عنها من عمل أبحاث متعددة عن هذه الناحية يستبعد فيها أثر السن وأثر التدريب والألفة ولهذا لابد من بحث هذا الموضوع من زاوية أخرى وتصميم تجارب تستبعد أثر التدريب أو المران، فلا تختار مجموعة واحدة ويجرى عليها اختبار مرات متتالية.

والحق لقد بدأت أشك فى أن أثر التعلم على التحصيل فى اختبارات الذكاء ربما يكون أكبر مما نظن بعد أن لاحظت فعلا أن تحصيل الأميين فى اختبارات الذكاء العملية أضعف بكثير من تحصيل من كان لهم الحظ فى التعلم مهما كان تعلمهم بسيطا،ففى [1] بحث قمت به لتحليل القدرة العملية وبيان علاقتها بالاستعدادات العقلية الأخرى ، اخترت عينات من قطاعات مختلفة من تلاميذ المدارس الثانوية بنينا و بناتا،وأجريت عليها عدة اختبارات ذكاء بعضها عملى و بعضها لغوى والبعض الآخر غير لغوى ، كما أن بعضها كان يقيس المهارة اليدوية ، وقد اخترت عينة أخرى من الأميين الذين يعملون أعمالا مختلفة منها خدمة المنازل والمدارس و بعض الصناعات البسيطة، وأجريت عليها ستة اختبارات عملية بعضها ذكاء وهى مجموعة الاختبارات العملية عمل W. P. Alexander وهى :

(أ) اختبار التمرير أو الإزاحة Passalong

(ب) اختبار تصميم المكعبات Kohs' Block design

(حـ) اختبار تركيب المكعبات Cube Construction

---

(1) Ramzia El-Gareeb. (1949) "Factorial Analysis of Practical Ability and Its Relation to Other Intellectual Abilities and Personality Traits." (Ph. D. Thesis).

كما أجريت عليها مجموعة اختبارات كوكس Cox للمهارة اليـــدوية وعددها ثلاثة .

و بدراسة نتائج الاختبارات لاحظت أن متوسط تحصيل الأميين يقل كثيرا عن متوسط تحصيل تلاميذ المدارس خصوصا فى اختبار تصميم المكعبات وكان الفرق بين المتوسطين له دلالة احصائية كبيرة .

كذلك لاحظت أن الأميين القرويين كان تحصيلم فى اختبارات الذكاء عموما أقل من تحصيل التلاميذ وقد ظهر سوء التحصيل بصفة واضحة جدا فى اختبار تصميم المكعبات، إذ لم يستطيع بعضهم أن يحل من بنود الاختبار إلا البند الأول والثانى ، ولعل هذا ناتجا من أن هذا الاختبار يحتاج إلى ناحية فنية وخبرة خاصة تنقص البيئات الريفية .

على أنه لما كان موضوع البحث إذ ذاك لا يستدعى تناول هذه الناحية بالتفصيل ولما كانت العينة صغيرة بحكم طبيعة العينات التى تجرى عليها الاختبارات العملية والتى يستغرق إجراؤها وقتا طويلا ، فلم أستطع أن اضغط على هذه النتائج وإن كانت جعلتنى أفكر ، هل صحيح أن اختبارات الذكاء تقيس استعدادا فطريا لا يتأثر مطلقا بالتعليم ؟ إن أبسط درجة من التعليم وهى مجرد معرفة القراءة والكتابة معناها تعامل العقل مع الرموز اللغوية وفتح آفاق جديدة أمام الفرد ، فهل لهذا التعامل مع الرموز أثر على تفتح استعداداته العقلية ؟ وهل هذا الأثر يظهر فى تحصيل الأمى وغير الأمى فى اختبارات الذكاء حتى ولو كانت هذه الاختبارات عملية ؟ .

للاجابة عن هذه الأسئلة رأيت أن أقوم بسلسلة أبحاث لدراسة هذه الناحية منها البحث الحالى على أن أتبعه بأبحاث أخرى أوسع وأعم .

البحث الحالى

اختيار العينات

العينة الأولى (ا) :

اخترت عينة عشوائية مكونة من ٢٣ شخصا من البالغين من الجنسين من الأميين الذين لم يكن لهم حظ فى التعليم إطلاقا، فهم لا يعرفون القراءة والكتابة ولم يسبق لهم التعامل مع أى نوع من أنواع الرموز اللغوية المكتوبة ، ويقومون بأعمال بعضها لا تحتاج إلى مهارة، والبعض الآخر يحتاج إلى مهارات متوسطة ، فبعضهم خدم بالمدارس والبعض الآخر عمال فى السباكة والنجارة الخ كما أن بعضهم فلاحون .

العينة الثانية (ب) :

عينة ضابطة Controll - group مكونة من ٢٣ شخصاً من البالغين من الجنسين من الذين حصلوا على حد أدنى للتعليم هو مجرد القراءة والكتابة ، وقليل جداً منهم من أتم الدراسة فى المرحلة الأولى ، ولكى تكون هذه المجموعة أقرب ما يمكن من مجموعة التجربة عملت على أن اختارها من نفس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الذى تعيش فيه المجموعة الأولى ، فهم يعملون نفس الأعمال التى يقوم بها أفراد المجموعة الأولى ويتقاضون نفس الأجور ، فمنهم من يعملون كفراشين أو سعاه بالمدارس كما أن بعضهم عمال ، ومعنى ذلك أنهم يتحركون فى نفس المجال الحيوى الذى يتحرك فيه أفراد مجموعة التجربة « ا » .

العينة الثالثة (حـ) :

وتتكون من ٢٣ تلميـذ وتلميذة ممن حصلوا على تعليم ثانوى و يعيشون فى مستوى اجتماعى اقتصادى متوسط .

الاختبارات المستخدمة .

لما كان الأميون لا يستطيعون الإجابة عن اختبارات الذكاء التى يستخدم فيها الورقة والقلم سواء كانت لفظية أو غير لفظية فقد اخترت مجموعة من الاختبارات العملية هى نفس الاختبارات التى أجريت على مجموعة الأميين فى البحث السابق (١) وهى مجموعة W.P. Alexander وتتكون من الاختبارات الآتية :

١ — اختبار التمرير أو الإزاحة Passalong و يتكون من :

(ا) أربع صوانى خشبية قد دهن أحد طرفيها باللون الأزرق والثانى باللون الأحمر .

(ب) ١٣ كتلة أو قطعة خشبية ملونة جميعاً باللون الأزرق فيما عدا واحدة ملونة باللون الأحمر وهى تختلف فى الحجم كما يلى :

عدد			
٨	قطع مربعة أطوالها	١ × ١	بوصة
٣	« مستطيلة «	٢ × ١	«
٢	قطعة مربعة «	٢ × ٢	«

(حـ) ثمانية أشكال مرسومة على كروت لبيان الصورة النهائية للأشكال المطلوبة فى الاختبارات .

هذا و يطلب من المختبر إزاحـــة القطع الخشبية فى الصينية حتى تحاكى الأشكال المطلوبة فى كل بند من بنود الاختبار . و يلاحظ أن الاختبار يتدرج فى الصعوبة حتى يصل إلى مستوى الراشد المتفوق .

---

(١) أنظر هذا الكتاب ص ١٠ .

٢ — اختبار تصميم المكعبات koh block design :

الاختبار الثانى فى مجموعة الكسندر هو اختبار تصميم المكعبات وهو كما استخدم فى هذا البحث عبارة عن :

عدد

(ا) ١٦ مكعبا طول كل مكعب بوصة واحدة مكونة جميعها بنفس الطريقة بحيث طلى أحد أوجه المكعب باللون الأحمر والثانى باللون الأزرق والثالث بلون أبيض والرابع بلون أصفر ، ثم طلى الوجهين الباقيين بلونين أزرق وأصفر ثم أحمر وأبيض .

عدد

(ب) ١٠ كروت بكل منها تصميم معين ، وهى تتدرج فى الصعوبه والتعقيد فبعضها يحتاج فى تصميمه إلى ٤ كتل فقط و بعضها أكثر صعوبة يحتاج إلى ٩ كتل والمجموعة الأخيرة يحتاج تصميمها جميع المكعبات الستة عشر .

ويطلب من المختبر استخدام المكعبات فى تصميم الاشكال المتدرجة فى الصعوبة والمرسومة على الكروت .

٣ — الاختبار الثالث هو اختبار بناء المكعبات Cube Construction ويشمل هذا الاختبار ثلاثة اختبارات ثانوية :

١ — المواد اللازمة للاختبار الأول مكون من كتلة خشبية أطوالها ٣ × ٣ × ١ بوصة وقد طليت جوانبها بلون أحمر وترك الوجهان العلوى والسفلى دون طلاء .

عدد

ومع هذه الكتلة وجدت ٩ مكعبات طلى بعض جوانبها بلون أحمر بطريقة يمكن معها تكوين الكتلة السابقة باستخدام هذه المكعبات .

٢ — الاختبار الثانوى الثانى ويتكون من كتلة مماثلة ٣×٣×١ بوصة وقد طلى باللون الأحمر ليس فقط الجوانب الأربعة وإنما الوجه العلوى أيضاً .

عدد

ومع هذه الـكتلة توجدت ٩ مـكعبات طلى بعض جوانبها بلون أحمر بطريقة يمكن معها تكوين الـكتلة رقم ٢

٣ — أما الاختبار الثانوى الثالث عبارة عن مـكعب غير مطلى أبعـاده ٢ × ٢ × ٢ بوصة .

عدد

ومع هذه الـكتلة ٨ مكعبات طليت ثلاثة جوانب منها باللون الأحمر ويمـكن وضعها فوق بعضها بوضع خاص بحيث تكون الـكتلة الخشبية غير المدهونة السابقة .

ويطلب من المختبر فى كل اختبار واستخدام المـكعبات فى تصميم كل كتلة من الـكتل الثلاث .

المعالجة الاحصائية لنتائج الاختبارات

بعد إجراء الاختبارات لاحظت أن تحصيل الأميين كان أضعف كثيراً فى الاختبارات الثلاثة عن تحصيل المجموعتين الضابطتين ويليهم تحصيل المجموعة الضابطة « ب » وهى المجموعة المتناسقة مع مجموعة التجربة كما سبق أن ذكرنا ولـكنها تختلف عنها فى أنها قد حصلت على قدر من التعليم . أما المجموعة « حـ » فهى مجموعة ضابطة ثانية ولـكنها غير متناسقة مع المجموعتين السابقتين فى السن وفى المستوى الاجتماعى الاقتصادى كما سبق أن ذكرنا ، كما أن أفرادها قد حصلوا على قدر أكبر من التعلم هو نهاية المرحلة الثانوية ، وقد راعينا أن يكون اختيارهم عشوائيا بقدر الإمكان من عدد كبير من تلاميذ وتلميذات

المدرسة الثانوية حتى تكون العينة ممثلة بقدر المستطاع وإن كان من الجائز أن تتأثر بنوع من الاختيار إذا قورنت بالعينتين السابقتين ، وكان الغرض من اختيارها أن تتاح لنا فرصة أخرى لمقارنة مجموعة التجربة « ا » بمجموعة أخرى قد حصلت على قدر أكبر من التعليم .

ولمعرفة إلى أى حد يمكن أن نقول أن مجموعة التجربة تتسق أو تختلف فى التحصيل عن المجموعتين الضابطتين استخدمنا طريقتين إحصائيتين للمقارنة بينهما ومعرفة مدى الدلالة الإحصائية لما قد يوجد بينهما من فروق فى التحصيل.

الطريقة الأولى :

وهى دراسة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط مجموعة التجربة « ا » والمجموعة الضابطة « ب » وذلك بحساب القيمة التائية لهذا الفرق (T. Test) وبالرجوع إلى جداول فيشر الرياضية نستطيع أن نعرف مقدار الثقة فى هذا الفرق بعد الحصول على قيمة « P. » .

الطريقة الثانية :

وهى تحليل التباين بين المجموعات الثلاثة فى كل اختبار من الاختبارات الثلاثة السابق الإشارة إليها لمعرفة إلى أى مدى يمكن أن نقول أن المجموعات تختلف عن بعضها اختلافاً جوهرياً فى التحصيل يمكن الوثوق به إحصائياً، ويكون ذلك بعد حساب النسبة الفائية للتباين فى كل اختبار والرجوع إلى جداول فيشر الإحصائية لمعرفة درجة الثقة فى هذا التباين .

الطريقة الأولى — الفروق بين المتوسطات ودلالتها :

لقد قصرت دراستى الإحصائية فى هذه الطريقة على تحصيل مجموعة التجربة «ا»

والمجموعة الضابطة « ب » لأنهما المجموعتان المتجانستان . وبعد أن يثبت أن هناك دلالة إحصائية توحى بقدر كبير من الثقة فى الفرق فى التحصيل بين المجموعتين كان من الواضح توفر هذه الثقة فى الفروق بين المجموعة « ا » والمجموعة « حـ »

ولما كان عدد الأفراد فى كل مجموعة قليل إذ أنه ٢٣ فرداً لهذا فقد استخدمنا المعادلة الآتية فى حساب قيمة « ت » .

$$\sigma_{ف}(م_٢ - م_١) = \sqrt{\frac{\sigma_١^٢}{ن_١ - ١} + \frac{\sigma_٢^٢}{ن_٢ - ١}}$$

$$T = \frac{م_٢ - م_١}{\sigma_{ف}(م_٢ - م_١)} \times \sqrt{\frac{ن_١ \times ن_٢}{ن_١ + ن_٢}}$$

الدلالة الإحصائية للفروق بين تحصيل مجموعة التجربة (ا) والمجموعة الضابطة (ب) فى اختبار الإزاحة Passalong

المتوسط	مجموعة التجربة ا	= ٣٥
	المجموعة الضابطة	= ١٣ر٤٤
الفرق بين المتوسطين		= ١٣ر٩

$\sigma(م_٢ - م_١)$ = الأنحراف المعيارى للفرق بين المتوسطين

$\sigma^٢$ = مجموع المربعات

$ن_١$ = عدد الأفراد فى مجموعة التجربة

$ن_٢$ = عدد الأفراد فى المجموعة الضابطة

σ ف (م٢ – م١) = ١٢ر٨٢

« T » = ٢ر٤٨٥

P = ر٠١

ومن هذه النتيجة نستنتج أن الفرق فى التحصيل بين مجموعة التجربة (أ) والمجموعة الضابطة (ب) فرق جوهرى وأن الثقة فى دلالة هذا الفرق الاحصائى ٩٩٪ بينما لا يزيد احتمال الشك فى النتيجة أو فعل الصدفة عن ١٪ .

الدلالة الإحصائية للفرق بين تحصيل مجموعة التجربة (ا) والمجموعة الضابطة (ب) فى اختبار تصميم المكعبات

المتوسط { مجموعة التجربة ا = ١٢ر٢٢
المتوسط { المجموعة الضابطة ب = ١٩ر٢٢

الفرق بين المتوسطين = ٧

σ ف (م٢ — م١) = ٩ر٩١

T = ٢ر٤٧١

P أقل من = ر٠٢ أى بين ر٠٢ ، ر٠١

ومن قيمة « ا » نتبين أن الفرق بين تحصيل مجموعة التجربة « ا » والمجموعة الضابطة « ب » فرق جوهرى وأن احتمال الثقة فيه تتراوح بين ٩٩٪ ، ٩٨٪ بينما احتمال الخطأ الراجع إلى الصدفة لا يزيد عن ٢ ٪ .

الدلالة الإحصائية للفرق بين تحصيل مجموعة التجربة « ا » والمجموعة الضابطة « ب » فى اختبار تركيب المكعبات .

المتوسط	مجموعة التجربة « ا »	= ٦٦ر٢٢
	المجمعة الضابطة « ب »	= ٧٧ر٤٧

الفرق بين المتوسطين = ١١ر٢٥

σ (م٢ – م١) = ١٧ر٨٠

« T » = ٣ر٢٠

« P » = ر٠٣

نستنتج من قيمة « P » أن الفرق فى تحصيل مجموعة التجربة « ا » والمجموعة الضابطة «ب» فرق جوهرى وأن احتمال الثقة فى هذا الفرق ٩٧٪ بينما لا يزيد احتمال فعل الصدفة فى هذا التحصيل عن ٣٪

والطريقة الثانية التى اتبعت فى دراسة أهمية الفرق بين مجموعة التجربة «ا» والمجموعتين الضابطتين هى طريقة تحليل التباين ، وهناك طرق متعددة لحساب التباين وتحليله وقد استخدمنا إحدى هذه الطرق .

حساب التباين فى التحصيل فى اختبار الإزاحة :

حاولنا أولا أن نحسب التباين أو مجموع المربعات داخل المجموعات واستخدمنا فى ذلك المعادلة الآتية :ـ

مجموع المربعات داخل المجموعات .

$= ن_س ع^٢_س + ن_ص ع^٢_ص + ن_هـ ع^٢_هـ$

علما بأن :

ع^{٢} س = متوسط مجموع المربعات ـ مربع المتوسط

م س = المتوسط

مجموع المربعات بين المجموعات أو التباين بين المجموعات استخدمت المعادلة الآتية : —

$$ن س (م - م س)^{٢} + ن ص (م - م ص)^{٢} + ن هـ (م - م هـ)^{٢}$$

وذلك علما بأن .

م = المتوسط الوزنى أو الأعظم

$$= \frac{\text{مجموع الدرجات فى المجموعات الثلاث}}{ن}$$

م = المتوسط الحسابى لكل مجموعة

وفيما يلى جدول رقم ١ بخلاصة العمليات الحسابية السابقة : .

موضوع التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	نسبة التباين أو النسبة الفائية
داخل المجموعات	١٣٢٤٦٫٦٢	٦٦	٢٠٠٫٧١	١٠٫٦١
				١ ٪ صدفة
بين المجموعات	٤٢٥٩٫٩١	٢	٢١٢٩٫٩٥	٩٩ ٪ ثقة

و بالرجوع إلى جداول فيشر نجد أن الفروق القائمة بين المجموعات الثلاث

السابقة فى التحصيل فى اختبار الإزاحة Passalong فروق جوهرية لها دلالتها الإحصائية ، ولا يمكن أن تعزى لعامل الصدفة إذ أن احتمال الثقة فى صدق التباين ٩٩٪ بينما احتمال الصدفة كسبب لهذه الفروق لا يزيد عن ١ ٪

حساب التباين فى التحصيل فى اختبار تصميم المكعبات

بنفس الطريقة السابقة حسبنا التباين داخل المجموعات و بين المجموعات فى التحصيل فى اختبار تصحيح المكعبات ، وفيما يلى جدول (رقم ٢) لبيان هذا التباين :

موضوع التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين أو التباين التقديرى	نسبة التباين أو النسبة الفائية
داخل المجموعات	١٣٢٤٣ر٤	٦٦	٢٠٠ر٦٥	٣٢ر٢٣ P ٩٩ ٪ ثقة
بين المجموعات	١٢٩٥٣ر٣٧	٢	٦٤٧٦ر٦٨	

و بالرجوع إلى جدول فيشر لإثبات دلالة التباين الإحصائية نجد أن الفروق القائمة بين هذه المجموعات الثلاث فى اختيار تصميم المكعبات فروق جوهرية ولها دلالتها الإحصائية و إن الثقة فى صحة هذه الفروق ٩٩٪ .

P = ١ ٪ صدفة ٩٩ ٪ ثقة

حساب التباين فى التحصيل فى اختبار تركيب المكعبات .

بنفس الطريقة السابقة حسبنا التباين داخل المجموعات الثلاث و بينها فى اختبار تركيب المكعبات وفيما يلى الجدول رقم ٣ لبيان هذا التباين :

موضوع التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين أو التباين التقديرى	نسبة التباين أو النسبة الفائية
داخل المجموعات	١٦٢٢٩ر٩٥	٦٦	٢٤٥ر٩٠	٤ر٣٣ P
بين المجموعات	٢١٤٣ر٢٥	٢	١٠٦٦ر٦٢	بين ٩٥،٩٩٪ ثقة

و إذا ما رجعنا إلى جداول فيشر لإثبات دلالة التباين الإحصائية نجد أن أن الفروق القائمة بين هذه المجموعات الثلاث فى اختبار تركيب المكعبات فروق جوهرية ولها دلالتها الإحصائية و إن الثقة فى صحة هذه النتائج هى ٩٥٪ بينما لا يزيد تأثيرها عامل الصدفة عن ٥٪ .

مناقشة النتائج الإحصائية

يتضح لنا من الدراسة الإحصائية السابقة أن هناك فروق جوهرية بين تحصيل مجموعة التجربة وبين تحصيل المجموعة الضابطة فى اختبارات الذكاء العملية الثلاثة ، وقد ظهرت دلالة هذه الفروق واضحة على حسب مقياس « T » للفرق بين المتوسطين وكانت الثقة فى صحة هذه الفروق تتراوح بين ٩٨ ، ٩٩ ٪ كما ثبتت هذه الفروق من تحليل التباين بين المجموعات حيث تراوحت درجة الثقة بين ٩٥، ٩٨ ٪ فما هى أسباب هذه الفروق ؟

هل يمكن أن نرجعها إلى اختلاف المجموعتين أساسا فى الاستعداد العقلى بمعنى أن عينة التجربة كانت بطبيعتها أقل فى المستوى العقلى من العينة الضابطة وأنها لا تمثل العينة الأصلية للأميين فى الإقليم الجنوبى من الجمهورية المتحدة ؟ إننى أستبعد هذا الفرض لأننى راعيت فى اختيار عينة التجربة أن أستبعد العوامل التى يمكن أن تبعدها عن العينة العشوائية الأصلية ، وللتأكد من ذلك قارنت نتائجها فى الاختبارات الثلاثة العملية بنتائج عينة أخرى من الأميين تنطبق عليها كل ظروف وشروط العينة الحالية وهى العينة التى سبق أن أشرت إليها فى هذا البحث وكانت سببا فى أن أعمل على دراسة وبحث أثر التعلم على التحصيل فى الاختبارات ، ولما كانت العينتان متقاربتان إلى حد كبير فى المتوسط والوسيط ، كما تتقاربان فى الانحراف المعيارى ، كان من الطبيعى أن نحكم على عينة التجربة بأنها لا تختلف عن العينة الأصلية حيث توزيع الذكاء يتبع المنحنى الإعتدالى .

هذا فضلا عن أن تناسق مجموعة التجربة مع المجموعة الضابطة فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى وفى نوع العمل الذى يؤديه أفرادهما ، يجعلنا نرجح عدم تفوق المجموعة الضابطة المتعلمة على مجموعة التجربة ، نظراً لوجود علاقة موجبة بين نوع العمل الذى يؤديه الفرد ويتخذ منه مهنة أو حرفة وبين الاستعداد العقلى وهذا يتفق مع أبحاث بيرت الذى وضع للمهن والحرف المختلفة مستويات عقلية مقابلة لها فى المجتمع الإنجليزى .

ونستخلص من ذلك أن الفرق فى التحصيل فى اختبارات الذكاء السابقة لا يرجع إلى اختلاف أفراد العينتين : عينة التجربة والعينة الضابطة فى الاستعداد العقلى .

و هنا نتساءل هل يمكن أن يكون عامل السن مسئولا عن هذه الفروق

بين العينتين ؟ الجواب عن ذلك بالنفى أيضاً لأن أفراد المجموعتين من البالغين وليس للسن أثر على تحصيل البالغين فى الذكاء .

وأخيراً نقول أن التدريب أو الألفة لا يمكن أن يعلل لنا أسباب التباين بين المجموعتين فى التحصيل إذ أن هذا التدريب يلعب دوراً معروفا إذا أجريت التجربة على عينة ما فى وقت معين وأعيد اختبارها بعد فترة أخرى طويلة كانت أم قصيرة .

بقى علينا أن نتكلم عن عامل أخير إلا وهو أثر تعلم القراءة والكتابة على التحصيل فى اختبارات الذكاء ، وهو العامل الذى لاتعترف به كثير من الأبحاث التى أجريت على التحصيل فى اختبارات الذكاء .

لقد سبق أن ذكرنا أننا حين اخترنا عينة التجربة (أ) والعينة الضابطة (ب) ثبتنا كل العوامل التى يمكن أن تؤثر فى التحصيل مثل السن والمستوى الاجتماعى والاقتصادى ونوع العمل الذى يحترفونه . وبقى عامل واحد فقط اختلفت فيه المجموعتان إلا وهو عامل التعلم فقد كان أفراد المجموعة (ا) من الأميين الذين لم يسبق لهم إطلاقا التعامل مع الرموز اللغوية بينما حصل أفراد المجموعة الضابطة (ب) على قدر ضئيل من التعليم يمكنهم من القراءة والكتابة بسهولة ، فهل نستطيع أن نقول أن هذا العامل قد يكون هو المسئول عن الفروق الجوهرية فى التحصيل فى اختبارات الذكاء السابقة ؟ علماً بأن الاختبارات التى استخدمت فى هذا البحث اختبارات عملية لا تستخدم فيها الرموز اللغوية ولا أى نوع من الرموز المكتوبة أو التى تستعين بالورقة والقلم ؟

انى أميل إلى الأخذ بهذا الاحتمال الأخير بعد أن درست نتائج تحصيل الأميين وقارنته بتحصيل من حصل على قسط من التعلم ليس فقط فى البحث

الحالى بل فى بحث [1] سابق أشرت إليه فى هذا البحث ، وكذلك بعد أن قمت بنفسى بإجراء الاختبارات العملية الثلاثة على أفراد المجموعتين ولاحظت طريقة معالجة كل من الأمى وغير الأمى لمشكلات الاختبار ،وكيف أنه كثيرا ما كان يقف مكتوف اليدين أمام بعض المشكلات البسيطة خصوصا إذا كانت تتطلب إدراك علاقة معقدة نوعا .

وأخيراً لابد أن يكون القارىء قد لاحظ عدم إشارتى حتى الآن إلى المجموعة الضابطة الثالثة (حـ) والواقع أننى قصدت ذلك ، لأن هذه المجموعة مكونة من ثلاثة وعشرين تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الفرق النهائيـة للمدرسة الثانوية (سنة رابعة وخامسة). ولهذا فهى كمجموعـة ضابطة مشوبة بنوع من الاختيار الذى يلاحظ فى تلاميذ الفرق النهائية للتعليم الثانوى العام ، الأمر الذى يجعل تحصيلهم فى اختبارات الذكاء أعلى من تحصيل أية مجموعة عشوائية ، ولهـذا لم استغرب أن رأيت أن متوسط تحصيلهم فى بعض الاختبارات السابقة كان أكثر من ضعف متوسط تحصيل الأميين ، كما كانت الفروق بينهم وبين أفراد المجموعة الضابطة (ب) واضحة ولا يمكن تجاهلها .

وكان الغرض من اختيار هـذه المجموعة هو مجرد مقارنة تحصيل مجموعة الأميين بمجموعة أخرى مساوية لها فى العدد ممن حصلوا على تعليم أرقى ، لبيان إلى أى حد تتسق نتائج المقارنة مع الغرض الأساسى الذى نريد بحثه إلا وهو أثر التعلم على الذكاء .

والخلاصة ان الامية وعدم التعامل مع الرموز اللغوية يؤثر على التحصيل فى اختبارات الذكاء وبالتالى على تفتح الاستعدادات العقلية ، ولذا كانت حاجتنا ماسة إلى محو الأمية حتى لا تضيع نسبة كبيرة من الثروة العقلية القومية وأرى أن تستمر المجهودات فى متابعة البحث فى هذه الناحية لنعرف مدى هذا التأثير وعمقه .

(1) Ramzia El-Ghareib. "Factorial Analysis of Practical Ability (1949).

البحث الثانى

الاستعداد للوظائف التعليمية المختلفة

الفصل الثانى

الاستعداد للوظائف التعليمية المختلفة

تعنى الدولة فى الجمهورية العربية المتحدة فى الوقت الحاضر بتوزيع الكفايات المختلفة على مختلف المهن والحرف والصناعات ، وذلك بعد أن جندت عددا كبيرا من الموظفين لحصر الكفايات المختلفة وأنشأت إدارات للتوجيه المهنى فى بعض الوزارات كما أنشأت إدارات للتدريب على كثير من المهن ، وأدرجت ميزانيات لا بأس بها للصرف على التدريب وجعله إدارة فعالة فى تحسين الكفايه الإنتاجية كما وصفنا .

ولقد كانت وزارة التربية والتعليم فى مقدمة الوزارات التى عنيت عناية خاصة بالتوجيه المهنى لموظفيها وتوزيع كفاياتهم الفنية المتباينة على مختلف الوظائف التعليمية ، وكان لها فى هذه النواحى جهود مشكورة . على إننا لا زلنا فى مرحلة التجربة ، نبحث عن أفضل طرق التوجيه المهنى فى الوظائف التعليمية ، ذلك التوجيه الذى يحقق لنا الفوائد الأربع الآتية :

(ا) زيادة الكفاية الإنتاجية لكل موظف .

(ب) سعادة الموظفين سواء أكانوا معلمين أم إداريين أم باحثين ، وبالتالى سعادة التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم .

(حـ) توفير كثير من نفقات التدريب وقلة الجهد الذى يبذل فيه نسبيا .

(د) قصر مدة التدريب حتى يتفق مع الإمكانيات المادية والفنية فى الجمهورية العربية المتحدة .

ونحن إذا درسنا المهن التعليمية دراسة تحليلية ، لوجدنا أنها ليست قاصرة على مهنة التدريس وحدها ، فهناك مهنة الإدارة مثلا ثم مهنة البحث والتفتيش ، وكلاهما مهنتان لا تتوقفان كلية على مهنة التدريس فليس من الضرورى أن يكون المعلم إداريا فذا أو باحثا ماهرا .

لذلك كان من الضرورى البحث عن طريقة سليمة لتوجيه كل فرد نحو المهنة الملائمة له ، ذلك أن الشخص الذى عنده الاستعداد والرغبة فى مهنة تعليمية معينة يقبل عليها بكل ما أوتى من قوة ، ويكرس لها أكبر وقت ممكن دون أن يشعر فى ذلك بأى إرهاق أو ملل .

كما أن المعلم الذى يحب مهنته يفيد منه تلاميذه ويقبلون عليه ويتوجهون إليه بمشكلاتهم ، فيجدون فيه الصدر الرحب والوالد الرحيم . بعكس المعلم الذى ليس لديه ميل حقيقى إلى التدريس ، وإنما اتخذ من التعليم مهنته لأنه لم يجد غيرها يقتات منها هو وأولاده ، فيكون مجهوده مع تلاميذه محدودا وغيرته على عمله قليلة ، وكثيرا ما تكون موهبته ضئيلة فى هذه الناحيه .

وما يقال عن المعلم يقال عن الذين يتولون المناصب الإدارية فى المدرسة مثل الناظر والوكيل ، فإذا لم يكن عند هؤلاء استعداد لتولى هذه المناصب ضعفت الاداة الإدارية بالمدرسة وعجز الناظر عن أن يكون قائدا ورائدا ليس فقط للمعلمين بل لتلاميذ المدرسة أيضا ، فتكثر منازعات المدرسين بعضهم مع البعض الآخر ويسوء الجو المدرسى العام الضرورى لحسن سير العمل بالمدرسة وكفاية الإنتاج ، ويقل إنتاج المعلمين والتلاميذ معا ، كما يقل ميل الناظر إلى العمل

المدرس والبقاء بالمدرسة مدة تكفى لإشرافه على مختلف أنواع النشاط وتوجيهه ، فيقضى معظم أوقاته خارجها متعللا بمختلف العلل .

وخلاصة القول إنه يمكننا أن نقول أن كثيراً من عيوب مدارسنا سواء فى المدن أو فى القرى ترجع فى الواقع إلى عيوب الإدارة وضعفها .

كذلك تتوقف الكفاية الانتاجية فى الوظائف التى تعتمد على البحث والدراسة مثل وظائف التفتيش ، على ما لدى الفرد من استعداد وخبرة ، وكلنا يعلم أن وظيفة المفتش يجب ألا تكون قاصرة على عملية تقويم المعلمين فقط بل يجب عليه أن يعمل على توجيه المعلمين قبل تقويمهم وتوجيههم نحو تطبيق طرق التربية الحديثة أولا بأول ، فضلا عن مساعدتهم على التغلب على ماقد يصادفهم من صعوبات فى مواد تخصصهم فى أثناء تدريسها ، كما أن عليه أن يطلع أولا بأول على أحدث بحوث طرق التدريس ونقلها إلى المعلمين وتعويدهم على اتباعها . كل هذه المهام تتطلب من المفتش أن يكون باحثا ومنقبا ولديه إستعداد عقلى وخبرى لذلك وإلا كانت وظيفة التفتيش غير مجدية بل مضرة .

هذا من ناحية الكفاية الإنتاجية أما من ناحية سعادة الأفراد فى وظائفهم فإن للتوجيه المهنى الصحيح باعثا طويلا . ذلك لأن سلامة الصحة النفسية للمعلم والناظر والمفتش لا بد ستجد لها صدى على تلاميذ المدارس ، فالمدرس التعس أو المعلم الذى إجتاز خبرات أدت إلى عدم إتزانه الانفعالى مدرس لا يستطيع أن يؤدى عمله على ما يرام ولا يمكن أن نتوقع منه أن يسعد أبناءنا الذين يتلقون العلم على يديه لأن فاقد الشىء لا يعطيه ، وقد ثبت ذلك من بعض الأبحاث التى درست العلاقة بين تكيف المعلم وما يبديه تلاميذه من سلوك متكيف وغير متكيف .

وما يقال عن الاستقرار الانفعالى للمعلم ينطبق أيضاً على الناظر ، فناظر

المدرسة الذى يجد فى الأعمال الإدارية عبئا يثقل كاهله ولا يجد فى نفسه ميلا أو رغبة فى أن يقوم بدور قائد الأسرة المدرسية ، ولأنه يشعر بمرارة عدم التكيف لمهنته بل للحياة ، ولذا فإنه لن يقود معلميه وتلاميذه إلى بر السعادة ، ولن يوفر لأسرة المدرسة الجو الذى يشعر فيه الجميع بالأمن والرضا .

ويجب ألا ننسى أن توفر الاستعداد العقلى والمزاجى أو الانفعالى للقيام بمهنة أو وظيفة معينة ليس كافياً وحده لإتقانها ، فلا بد من التدريب على القيام بهذه المهنة ومعرفة متطلباتها النظرية والعملية . وقد تنبهت وزارة التربية والتعليم إلى أهمية التوجيه المهنى والتدريب ، وخطت فى سبيل تحقيق هذا الهدف خطوات لا بأس بها ، ويتم التوجيه المهنى للوظائف التعليمية على درجتين أو خطوتين : —

الدرجة الأولى : وقت اختيار معاهد المعلمين وكليات المعلمين طلبتها على أساس ما حصلوا عليه من درجات فى الشهادة الثانوية العامة ، والرغبة فى مهنة التدريس فضلا عن اختبار شخصى يعمل للمتقدمين إلى تلك الكليات والمعاهد حتى يختار من بين المتقدمين من يمتازون بسهولة التعبير عن النفس والتفكير العلمى والاتزان الإنفعالى الخ . وغيرها من صفات المزاج والشخصية اللازمة للإعداد العلمى والمهنى للمعلم .

الدرجة الثانية : حيث تلجأ وزارة التربية والتعليم إلى اختيار من يشغل وظائف المدرسين الأوائل والوكلاء والنظار والمفتشين ورؤساء الأقسام الخ . أو بعبارة أخرى حيث تلجأ الوزارة إلى شغل الوظائف التعليمية العليا خلاف وظائف التدريس ، وهنا يبدأ التوجيه لمختلف الوظائف التعليمية السابقة من نقطة واحدة هى المعلم ، فعلى أساس الأقدمية والتقارير التى حصل عليها المعلم عن التدريس يختار

الناظر أو المفتش أو المدرس الأول وفى كثير من الأحيان ينقل الناظر من وظيفته الإدارية إلى وظيفة المفتش التى تعتمد أكثر على الإستعداد للبحث والدراسة الفنية العميقة ، كما ينقل المفتش من وظيفته فى التفتيش إلى وظيفة إدارية دون التوقف ولو قليلا لمعرفة الإستعدادات اللازمة لهذه الوظيفة أو تلك ومدى قدرة شاغلها واستعداده للقيام بما تتطلبه خير قيام .

وكان من نتائج هذه السياسة أن كثرت شكاوى المعلمين عن المفتشين والنظار وأخذ هؤلاء الأخيرون يلقون بأعباء انحطاط مستوى التلاميذ على المعلمين، وأصبحت النتائج التى تحصل عليها الدولة من التعليم العام بصفة خاصة لا تتفق مع ضخامة المجهود والأموال الطائلة التى تنفق عليه .

وقد حاولت وزارة التربية والتعليم فى السنوات القليلة الأخيرة حل هذه المشكلة عن طريق التدريب ، فأنشئت إدارة ضخمة للتدريب قامت بمعاونة كلية التربية بتدريب من أختير من المعلمين ، على وظائف التفتيش والإدارة ، بعد أن حصل هؤلاء على بعثات داخلية فى كلية التربية لمدة سنة . والحق إننا إذا درسنا طرق التوجيه للوظائف التعليمية فى مصر لوجدنا أن الجمهورية العربية المتحدة قد خطت بالفعل خطوات واسعة نحو التوجيه الصحيح ولكننا مع ذلك نأخذ على هذا النظام المآخذ الآتية : —

١ — إن الخطوة الأولى فى هذا التوجيه والتى تقوم بها كليات ومعاهد المعلمين لازالت غير دقيقة . ولا ترتكن فى العادة على أساس علمى سليم ، وإنما يكتفى بما يبديه الطالب من مجرد رغبته فى الإلتحاق بهذه المعاهد ، وكثيراً ما تكون هذه الرغبة مستندة على أسس واعتبارات مادية بعيدة عن مهنة التدريس نفسها ، وتقوم هذه الكليات بعمل اختبار شخصى للمتقدمين ولكن هذا

الإختبار لا يعدو مقابلة شخصية بين المتقدمين وأعضاء هيئة التدريس بالكلية ولا تقوم على أسس علمية ، ولا يراعى فيها عادة القياس النفسى الدقيق ولذلك تكون نتائجها مشوبة بأخطاء المقاييس الذاتية ، وكانت الحاجة ماسة إلى دراسة سيكولوجية المقابلة « Psychology of the iuter view » وعمل الأبحاث المختلفة لاستخدام اختبارات ومقاييس يمكن بها التنبؤ باستعداد المتقدم للاشتغال بمهنة التعليم .

٢ — إن الخطوة الثانية فى التوجيه للوظائف التعليمية والخاصة باختيار النظار والوكلاء والمفتشين تحتاج إلى مزيد من الدراسة ، ذلك لأن اختيار هذه الفئة قبل مرحلة التدريب يتم تبعا للأقدمية وتقارير المفتشين عن صلاحية المعلم للتدريس وكلنا يعلم أن الأقدمية يجب ألا تعتبر وحدها مؤهلا لوظائف الإدارة أو التفتيش ، هذا فضلا عن أن الاعتماد على تقارير المفتشين عن المدرس لا يقل خطورة عن الاعتماد وعلى الأقدمية فى التدريس ، فليس من الضرورى أن يكون المعلم الممتاز ناظراً أو مفتشا قديرا .

٣ — إن إرسال المعلمين للتدريب على وظائف الإدارة والتفتيش والبحث لمدة سنة دراسية كاملة يتفرغ فيها المعلم لدراسة معظمها دراسة نظرية أمر يحتاج إلى الدراسة أيضا ، ذلك لأن فترة التدريب العملى لا تزيد على أربعة أسابيع فى هذه السنة ، ويشرف على التدريب العملى فئة من أساتذة الجامعات الأفذاذ ، وكان من الممكن أن يثمر هذا المجهود خير الثمرات لولا أن بعض هؤلاء الأساتذة لم يعمل مطلقا كناظر أو مفتش ، وإنى مع احترامى الشديد لخبرة هؤلاء النظرية . إلا أن خبرتهم العملية فى الواقع غير كافية للتوجيه والإرشاد العملى الكامل ، الأمر الذى جعل إفادة المدربين من التدريب لا تتفق مع ما بذل فيه من جهد كبير ومال وفير .

٤ — لم تحلل وظائف النظارة والوكالة ووظائف التفتيش تحليلا دقيقا أسوة بما هو متبع فى البلاد التى اهتمت بالتوجيه المهنى حتى يعرف المختصون متطلبات كل وظيفة من هذه الوظائف من حيث القدرات العقلية والصفات المزاجية والانفعالية الضرورية فى كل منها ، وذلك حتى يكون اختيار من يشغلها قائما على أساس علمى ، وحتى يمكن توجيه التدريب وتقصير مدته بصورة تضمن لنا توفير كثير من الجهد والمال .

لذلك كانت الحاجة ماسة لعمل الأبحاث التربوية لدراسة هذه المشكلة من جميع نواحيها ، وما البحث الحالى إلا الحلقة الأولى من هذه الأبحاث التى أرجو أن توصلنا إلى تفادى مآخذ التوجيه المهنى للوظائف التعليمية المختلفة .

البحث الحالى

الغرض من البحث :

إن الغرض من هذا البحث إيجاد اختبار يمكن استخدامه مع درجة لا بأس بها من الصدق فى توجيه الأفراد لمختلف الوظائف التعليمية سواء أكانت هذه الوظائف خاصة بالتدريس أم الإدارة أم البحث والتفتيش ، أو بعبارة أخرى إيجاد اختبار يمكن استخدامه فى الكشف عن الاستعداد لهذه الوظائف . ولتحقيق هذا الغرض وقع الاختيار على اختبار «ستانفورد» Stanford للكشف[1] عن الوظائف التعليمية » وهو اختبار وضعه Jensen سنة ١٩٢٨ للكشف عن الاستعداد للوظائف التعليمية المختلفة فى الولايات المتحدة لاستخدامه فى هذا الغرض على

(1) «Stanford Educational Aptitucle Test» By Jensen. M. B, Stanford University Press.

أنه لما كانت البيئة العربية تختلف عن البيئة الأمريكية فى تاريخها وتراثها الثقافى وعاداتها ، كما تختلف فى نظم التعليم وفى نوع الطرق التى تستخدم بكثرة فى تعليم الصغار ، فقد رؤى وجوب تمصير الاختبار حتى يلائم تلاميذ الجمهورية العربية المتحدة فى الإقليم الجنوبى ، وقد استدعت عملية التمصير تعديل بعض المشكلات التربوية المكونة للاختبار تعديلا جوهريا خصوصا فيما يتعلق بمشكلات ترتيب الوظائف المفضلة ، كما عدلت ومصرت كثير من مشكلات النظام المدرسى ونشاط المدرسة الثانوية ، ولإثبات قيمة الاختبار فى الكشف عن الاستعداد للوظائف التعليمية فى الإقليم الجنوبى للجمهورية العربية المتحدة رؤى تجربته على درجتين أو خطوتين :

الخطوة الأولى : وهى خطوة البحث التمهيدى أو المبدئى وهى تهدف بجانب تجربة قدرة الاختبار على الكشف عن استعداد المفحوصيين للقيام بالوظائف التعليمية ، إلى تجربة الاختبار قبل وضعه فى صورته النهائية وطبعه ، ومعرفة ماقد يوجد به من عيوب ومزالق يمكن تلافيها .

الخطوة الثانية : هى تجربة الاختبار فى صورته النهائية على أناس لهم فى التدريس مدة خدمة طويلة ، وعلى نظار ومفتشين يقضون فترة التدريب فى كلية التربية وذلك حتى نعرف مدى قدرته التنبؤية حتى يمكن الإفادة منه فى اختيار أصلح العناصر للتدريب .

اختيار العينة للبحث التمهيدى

اخترنا لهذا الفرض ١٢٠ طالبة من طالبات الفرق النهائية بأقسام التربية بكلية البنات — بجامعة عين شمس . قبيل تخرجهن من الكلية بثلاثة أسابيع

تقريبا وذلك حتى نضمن انتهائهن من فترة التدريب العملى على التدريس فى سنتى الاعداد المهنى بالكلية ·

ولكى نضمن استبعاد عامل الانتقاء اخترنا مجموعتنا بأخذ عينة عشوائية من الطالبات فى شعب الرياضة والعلوم واللغات والمواد الاجتماعية .

اجراء الاختبار ووصفه :

اعطى الاختبار المصر لمجموعة التجربة فى وقت روعى فيه أن تكون الطالبات فى حالة نشاط وغير متعبات · وفيما يلى وصف موجز للاختبار :

يتكون اختبار الاستعداد للوظائف التعليمية من ثلاثة اختبارات ثانوية هى :

(أ) ترتيب المهنة المفضلة .

(ب) مشكلات النظام فى المدرسة ·

(ح) النشاط فى المدرسة الثانوية .

ويتكون اختبار «اختيار المهنة المفضلة» من ثمانى وظائف تعليمية مرتبة ترتيبا زوجيا ويطلب من المفحوص اختيار الوظيفة التى تناسبه .

مثال :

ارشادات

فيما يلى وصف لثمانى وظائف تدريس صنفت زوجيا لغرض المقارنة فرقم ١ مع رقم ٢ ، رقم ٣ مع رقم ٤ وهكذا حتى الوظيفة الثامنة ، فلو فرض إنك مؤهل لكل الوظائف الموصوفة ، وإن وزارة التربية لا شأن لها بتعيينك فإن المطلوب منك هو مايلى : —

١ – تخير الوظيفة التي تميل إليها فى كل مقارنة ، وضع علامة × فى المربع الصغير الموجود على يمين الوظيفة .

٢ – لا يشترط أن تكون الوظيفة مرضية لك تماما ، كل مايطلب منك هو اختيار الأنسب لك فى كل مقارنة .

٣ – ابدأ العمل واشتغل بسرعة وبحذر

المقارنة الاولى (علِّم على واحدة)

وظيفة رقم ١ : وظيفة فى مدرسة خاصة فى مدينة الاسكندريه بمرتب سنوى قدره ٢٤٠ جنيها ، مع زيادة سنوية لا تتعدى ٢٤ جنيها وهناك فصول ليلية بمرتب إضافى لمن يرغب فى ذلك ولا تسمح جداول المعلمين بالدراسات العليا .

وظيفة رقم ٢ : وظيفة فى مدرسة خاصة فى مدينة الإسكندرية بمرتب سنوى قدره ١٨٠ جنيه وتحدد الترقية إلى الوظائف الادارية فى الغالب بالاقدمية ، كما أعدت جداول المعلمين بحيث تسمح لهم بالالتحاق بأقسام الدراسات العليا بجامعة الإسكندرية . ويوجد قسم للأبحاث بمنطقة الاسكندرية التعليمية تشرف عليه الجامعة إشرافا جزئيا ، ومعظم بحوثه متعلقة بالمناهج ومشاكلها ، ومستعد لبحث أية مشكلة أخرى متعلقة بالحياة المدرسية إذا توفرت الإمكانيات .

الاختبار الثانى هو اختبار « مشكلات النظام فى المدرسة » ويتكون من ٢٦ بندا يطلب من المفحوص أن يبين كيف يتصرف فى كل موقف من هذه المواقف ،

ولكل موقف ستة تصرفات محتملة يختار أحدها مع بيان درجة تأكده من اختياره لهذه التصرف بوضع علامة على إحدى درجات التأكد الأربع المعطاة .

مثال :

إرشادات

إليك شرحا مختصراً لعدد من المواقف التأديبية الملموسة والمطلوب منك :ـ

١ — أن تفرض أنك المعلم فى كل حالة .

٢ — أن تتخير نوعا من أنواع التصرفات المعطاة فيما بعد تطابق ما قد تفعله فى كل موقف وارسم دائرة حول الحرف الذى يدل عليها (ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ ، و) .

وفيما يلى بنود الاختبار

(ا) أقول له (لهم) مدى خطئه فيما فعل

(ب) لا أفعل شيئا

(حـ) أنزل به عقابا جسمانيا

(ء) أحرمه (أحرمهم) من بعض الحقوق

(هـ) ألومه (ألومهم) أمام جميع التلاميذ

(و) أطلب منه (منهم أن يعدنى بألا يعود إلى هذا العمل)

درجات التأكد :

(ا) متأكد تماما

(ب) متأكد

(حـ) أكاد أشك

(ء) غير متأكد

الموقف : تلميذه فى مدرسة المرحلة الأولى تصمم على كتابة أسماء التلميذات بالطباشير الأصفر على مكاتبهن .

المتبادل ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ ، و

درجة التأكد ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

فلو فرض أنك اخترت المتبادل ب «لا أفعل شيئا» على أنه سلوكك المحتمل فى الحالة السابقة وكنت متأكد كل التأكد من اختيارك فأنك توضح ذلك بأن تضع دائرة حول الحرف ب وأخرى حول الحرف ا .

الاختبار الثانوى الثالث هو اختبار المساهمة فى أنواع النشاط المختلف فى المدرسة الثانوية ، ويتكون أيضا من ٣٦ بندا كل بند يمثل موقفا معينا . ويطلب من المفحوص أن يختار موقفا من بين خمسة مواقف فى كل بند مع بيان درجة تأكده من اختياره فى كل حالة .

مثال :

إرشادات :

١ — فرض أنك ناظر مدرسة ثانوية .

٢ — اختر طريقة واحدة من الطرق الآتية تكون أقرب ما يمكن إلى ما كنت تفعله إزاء أوجه النشاط فى مدرستك وارسم دائرة حول الحرف الذى يرمز إلى اختيارك .

ا ، ب ، حـ ، د ، هـ

بنود الاختبار :

(ا) أوافق على المساعدة لو طلب منى ذلك .

(ب) أتقدم لتوجيه النشاط .

(حـ) لا أفعل شيئا

(د) أكوّن اللجان وأراقب النشاط .

(هـ) أبدى توجيهاتى ونصائحى عن صلاحية العمل واقترح عليهم ما يجب عمله

بعد اختيارك لنوع التصرف المناسب لك فى كل موقف ، بيّن مدى ثقتك بالاختيار . لكى يتبين لأى مدى أنت متأكد من اختيارك .

ارسم دائرة حول الرقم الذى يرمز لدرجة التأكد ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

درجات التأكد :

١ — متأكد تماما

٢ — متأكد

٣ — أكاد أشك

٤ — غير متأكد تماما

مثال إذا كان نوع النشاط المطلوب معرفة موقفك فيه هو :

مراجعة المناهج

ووقع اختيارك مثلا على المتبادل ا (أوافق على المساعدة لو طلب منى ذلك) فإنك تضع علامة حول الحرف ا . و إذا كنت متأكد تماما من هذا التصرف فانك تضع علامة على درجة التأكد (١) وهكذا .

بعد اختيار العينة واجراء الاختبار ، حاولنا أن نقيس صحة نتائج هذا الاختبار فبحثنا عن مقياس Criterion يمكن مقارنة هذه النتائج به . وفى الوقت نفسه يكون مناسبا لمجموعة المفحوصات من جهة ويكون محتويا ضمنيا على القدرات التى يقيسها إختبار الاستعداد للوظائف التعليمية كليا أو جزئيا . ولم نجد فى حالتنا هذه أنسب من التقديرات التى حصلت عليها المفحوصات فى التربية العملية فى نهاية فترة التمرين العملى على التدريس ومدتها سنتان .

و كذلك طلب من المفحوصات ابداء رغبتهن فى الوظيفة التى يملن اليها من بين الوظائف التعليمية السابقة وذلك حتى نعرف مدى مطابقة الرغبة أو الميل للتحصيل فى الاختبار .

المعالجة الإحصائية

لكى نعرف قيمة الاختبار التشخيصية أو بعبارة أخرى قيمته فى عزل أصحاب الميل نحو وظيفة معينة — ولتكن الميل إلى التدريس — عن الميل إلى الأعمال الإدارية أو البحث مثلا ، حسبت النسب المئوية لمن أظهر تحصيلهن فى الاختبار ميلا معينا ، ولوحظ أن الاختبار قد قسم المفحوصات إلى فئات ثلاث هى :

الفئة الأولى : هى فئة من حصلن على درجة فى كل من التدريس والبحث والإدارة إلا أن هذه الفئة كانت تتميز بأن درجاتها فى الوظائف الثلاث كانت ضئيلة وفى كثير من الأحيان كانت قريبة من الصفر ، وقد بلغت نسبة هؤلاء إلى مجموع المفحوصات ٣٣٫٨٪ .

الفئة الثانية : هى فئة من حصلن على درجة عالية جدا فى إحدى الوظائف الثلاث وعلى درجة ضئيلة فى الثانية وعلى صفر فى الثالثة أى أنها فئة من أظهر

الاختبار ميلهن إلى وظيفة واحدة دون الوظيفتين الآخريين . وقد حسبت النسب المئوية لهذه الفئة إلى مجموع المفحوصات بعد استبعاد الفئة الأولى وكانت كما يلى :

الوظيفة السائدة	النسبة المئوية
التدريس	١٤ر٤٪
الإدارة	٢٤ر٩٪
البحث	٢١٪

الفئة الثالثة ، وهى فئة من حصلن على درجتين عاليتين فى وظيفتين من الوظائف الثلاث وعلى صفر فى الثالثة وفيما يلى النسب المئوية إلى مجموع المفحوصات بعد استبعاد الفئة الأولى :

الوظيفتان السائدتان	النسبة المئوية
التدريس والإدارة	٢١٪
البحث والإدارة	١٩ر٧٪
التدريس والبحث	٣ر٦٪

كذلك حسب معامل الارتباط بين الدرجات التى حصلت عليها المفحوصات فى كل من الوظائف الثلاث و بين درجتهن فى الامتحان النهائى للتربية العملية باعتبارها مقياسا موضوعيا لقدرة المفحوصات على التدريس و إدارة الفصل وما تتضمنه من قدرتهن على التحصيل والبحث فى كليات التربية .

وفيما يلى معامل الارتباط بين تلك الدرجة والقدرة أو الاستعداد للوظائف التعليمية الثلاث كما يقيسها الاختبار :

مغامل الارتباط بين درجة التربية العملية والتدريس ٦٤٠٧و

» » » » » » والبحث ٥٣٩٣و

» » » » » » والإدارة ٨٠٤٣و

ولما كان المفروض أن تقيس درجة التربية العملية الاستعدادات فى النواحى الثلاث كما سبق أن ذكرنا فقد وجد أنه من اللازم للتأكد من صدق اختبار الاستعداد للوظائف التعليمية فى قياس تلك الاستعدادات حساب معامل(١) الارتباط المركب بين تلك الدرجة من جهة والاستعدادات الثلاثة من جهة أخرى مستخدمين المعادلة الآتية :

$$س = \sqrt{\frac{ح}{ا\ ب}}$$

	تربية عملية	تدريس (اختبار)	بحث	إدارة
تربية عملية	١	٦٤٠٧و	٥٣٩٣و	٨٠٤٣و
تدريس (اختبار)	٦٤٠٧و	١	٦٧٨١و	٦٠٩٢و
بحث	٥٣٩٣و	٦٧٨١و	١	٢٠٧٩و
إدارة	٨٠٤٣و	٦٠٩٢و	٢٠٧٩و	١

$$ر = \sqrt{\frac{ح}{ا\ ب}}$$

(١) حسب معامل الارتباط المركب باستخدام طريقة :

(1) Simple Summatian & the Pooling Square.

$$ر = \sqrt{\frac{١٫٩٨٤٣}{٢٫٩٩٠٤}}$$

$$= \sqrt{٠٫٦٦٣٥٩}$$

$$= ٠٫٨١٣٩$$

دراسة النتائج وتفسيرها

من دراسة الدرجات التى حصلت عليها المفحوصات فى الاختبار لوحظ أن هناك عوامل ذاتية تؤثر فى استجاباتهن فيما يتعلق بالاختبار الأول (ترتيب المهنة المفضلة) أهمها أن بعضهن كن يتأثرن فى اختياراتهن بالمدينة التى بها الوظيفة خصوصاً إذا كانت الوظيفة فى مدينة القاهرة . هذه الظاهرة عديمة الأثر فى الاختبار الأمريكى، لذلك رأت الباحثة تقليل أهمية هذا العامل الذاتى فى البحث الحالى الذى هو فى الواقع نوع من البحث التمهيدى ، بتغيير الوزن الذى أعطى لنتائج هذا الاختبار حتى لا يتضاعف الخطأ ، على أن نعود إلى الوزن الأصلى فى البحث التالى، ولهذا أيضاً عدلت الباحثة من الوظائف وأماكنها فى اختبار ترتيب المهنة المفضلة و بذلك استبعد هذا العامل المضلل (Halo effect) من الاختبار فى صورته النهائية .

كذلك يتضح لنا من دراسة النتائج الإحصائية السابقة ما يأتى :

أولا — إن ١٣٫٨١ ٪ من المفحوصات حصلن على درجات فى الوظائف التعليمية الثلاث التى يقيسها الاختبار ، غير أن هذه الدرجات كانت إما قريبة من الصفر وإما أقل من ٥٠ وهى حوالى ٢٠ ٪ من أعلى درجة فى كل قدرة ، وقد اعتبرت الحد الأدنى لوجود الاستعداد بصورة واضحة يستبعد معها عامل

الصدفة ، وهنا نتساءل بماذا نعلل حصول الطالبة على درجات فى الاستعدادات الثلاثة ؟ .

الواقع إن حصول المفحومات على درجات فى الاستعدادات الثلاثة يعنى أحد احتمالين :

(ا) إن هذه الفئة من المفحوصات متوسطة القدرة فى الاستعدادات الثلاثة بحيث لا يبرزن فى ناحية أو ناحيتين عن الناحية الثالثة ، ولما كانت بعض القدرات علاماتها الجبرية موجبة والبعض الآخر علاماتها سالبة كان من الطبيعى أن تكون الدرجات ضئيلة أو قريبة من الصفر لأنها ستلغى بعضها البعض الآخر أثناء الحصول على المجاميع الجبرية للنتائج .

(ب) أن الاختبار لم يستطع أن يشخص حالة هذه الفئة من المفحوصات و بذلك لم تظهر ناحية تفوقهن ، وهذا ما استبعده بعد دراسة النتائج دراسة دقيقة. وعلى كل حال فإننا يمكننا أن نعتبر هذه الحالات حالات حدود أو boarderlinecaes ولما كانت نسبة هؤلاء لا تزيد عن ٢٣٫٨١ ٪ أمكننا أن نقول أن قدرة الاختبار الحالى على تشخيص وعزل الاستعداد للوظائف التعليمية كبيرة إذ أنه فرق بين القدرة على التدريس والبحث والإدارة عند أكثر من ¾ المفحوصات .

ثانياً : استطاع الاختبار أن يعزل فئة أخرى ظهر أن عندها ميلا نحو مهنة واحدة فقط من المهن الثلاث بمعنى أن درجاتهن فى إحدى الوظيفتين الباقيتين كانت صفراً وفى الثانية أقل من ٥٠ و بتصنيف أفراد هذه الفئة وجد أن ١٤٫٤ ٪ من المفحوصات (بعد استبعاد الفئة الأولى السابقة الإشارة إليها) كن ذوات ميل واضح للتدريس فقط ولذلك فهن ينجحن فى التدريس إلى درجة كبيرة ولكنهن يكن غير مستعدات لشغل وظيفة إدارية أو تفتيش و بحث ، ومعنى ذلك أنه رغم أن تقارير المدرس فى هذه الحالة وأمثالها تكون

جيدة جدا أو ممتازة إلا أنه من الخطأ الاعتماد على هذه التقارير فى الوظائف الإدراية ووظائف البحوث .

وينطبق هذا المبدأ على من عندهن استعداد فى الإدارة فقط أى ٢٤٫٩ ٪ أو فى البحث فقط ٢١ ٪ واختيار أمثال هؤلاء يجب ألا يكون على أساس تقاريرهن كمعلمات لأن هذه التقارير لن تكون مرضية فى التدريس إلى الدرجة التى تبرر اختيارهن لشغل وظائف الادارة أو البحث ، ومعنى ذلك أن النظام الحالى فى التوجيه لهذه الوظائف يهمل فئة لا بأس بها وتكون ذات كفاية عالية إذا وضعت فى الوظيفة الملائمة .

ثالثا : تمكن الاختبار من عزل فئة أخرى جمعت بين نوعين من الاستعداد للتدريس والادارة ٢١ ٪ والبحث والادارة ١٩٫٧ ٪ والتدريس والبحث ٢٫٦ ٪

واظهر ما نلاحظه على أفراد هذه الفئة أن الجمع بين الاستعداد للتدريس والاستعداد للبحث قليل الحدوث بين المفحوصات ، فالمدرس القدير قد لا يجمع بين القدرة على التدريس والقدرة على البحث ، وهذا دليل آخر على أن اختيار المشتغلين فى مراكز البحوث الملحقة بالوزارة أو بالمناطق التعليمية فضلا عن اختيار المشتغلين بوظائف التفتيش يجب ألا يعتمد على النجاح فى التدريس وحده .

رابعا : بدراسة معامل الارتباط بين تقديرات التربية العلمية كمقياس لصدق الاختبار ، وبين كل استعداد من الاستعدادات التى يقيسها الاختبار ، وجد أن ادنى معامل لا يقل عن ٠٫٥ وهذا يدل على أن الاختبار استطاع أن يقيس الاستعداد للوظائف التعليمية المختلفة بدرجه صدق لا بأس بها ، ذلك لأن درجة التربية العملية درجة تعتمد على تقدير أساتذة الكلية المشرفين على التربية العملية والذين يأخذون بعين الاعتبار موقف الطالبة فى الفصل ونوع الادارة التى تقوم بها ثم مدى تمكنها

من مادتها الخ ... ومما يؤيد ذلك أن معامل الارتباط المضاعف بين التربية العملية من جهة وبين مجموع معامل الارتباط فى الوظائف التعليمية السابقة من جهة أخرى ٨١٣٦و٠

خامسا : لم تتفق نتائج الاختبار مع رغبات المفحوصات فى شغل وظيفة معينة ، كما عبرن عنها قبل البدء فى حل بنود الاختبار وهذا يتفق مع نتائج كثير من البحوث التجريبية عن العلاقة بين الرغبة فى القيام بعمل ما والقدرة والاستعداد للقيام به ، إذ أن الرغبة والميل مقياس ذاتى يتأثر بعوامل كثيرة خارجة عن طبيعة العمل نفسه .

الخلاصة :

لقد ثبت من هذا البحث التمهيدى أن اختبار « الاستعداد للوظائف التعليمية المختلفة » بصورته الحالية يعتبر مقياسا صالحا للتوجيه لوظائف التعليم ، و بذلك يمكن استخدامه بنجاح فى اختيار المعلمين والنظار ورجال الإدارة والتفتيش والبحاث على أساس القدرة والاستعداد ، لا على أساس الاقدمية المطلقة والتقارير وحدها ، فنضمن بذلك توفر الكفاية الانتياجية وسعادة المشتغلين بالتعليم وقلة الجهد والمال الذى يصرف فى التدريب .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

اختبار الاستعداد للوظائف التعليمية

إقتباس وتمصير

الدكتورة رمزية الغريب

هذا الاختبار يقيس إلى حد مامقدرتك فى ثلاثة ميادين: التدريس ، البحث التعليمى ، والإدارة التعليمية ولذا فهو سيعطى فكرة صحيحة عن ميدان أو ميادين التربية التى تصلح لها .

استمر كما يلى :

١ — أجب على الاختبارات التالية بالترتيب الذى تأتى به ، فى أول كل اختبار من هذه الاختبارات تعليمات مفصلة .

٢ — لاتحذف أى بند، أكتب على ما يطلب منك .

٣ — اشتغل بسرعة متنقلا من جزء إلى آخر . لاترجع إلى اختبار سبق الإجابة عنه لمراجعة قرار سبق أن اتخذته ، أو لكى تبحث عن مساعدة فى اختبار لاحق

ليس للاختبار وقت محدود وإنما يجب عليك أن تعمل بكل ما أوتيت من سرعة .

متوسط الوقت الذى يمكن أن تكمل فيه الاختبار هو ٣٣ دقيقة .

املأ البيانات الآتية :

الاسم : .... التاريخ : .... الجنس: ....

السن : .... سنة : .... شهر : . ...

سنوات الخبرة كمدرس:................ كناظر أو وكيل:...... ...... كباحث:...... ..

سنوات الاعداد فى المعاهد العامة والخاصة . فى الجامعة

فى الدراسات العليا :

تعليمات

فى كل من المقارنات الآتية ضع علامة تحت تلك التى ترى أنها تناسبك أكثر .

١ — التدريس — البحث (ضع علامة تحت واحدة)

٢ — البحث — الإدارة (ضع علامة تحت واحدة)

٣ — التدريس — الإدارة (ضع علامة تحت واحدة)

يبين الاختبار المقارنات السابقة لقدراتك موضحة بالدرجات الموضوعية. ويمكنك تحديد أهمية مدلول الأرقام السابقة من كراسة الارشادات (معبر عنها بالفرص فى الألف بأنك أمهر فى واحدة عن الثانية) .

جدول تسجيل الدرجات

الاختبار	تدريس – بحث: الدرجة	تدريس – بحث: الوزن	تدريس – بحث: مجموع	إدارة – بحث: الدرجة	إدارة – بحث: الوزن	إدارة – بحث: المجموع	تدريس – إدارة
ترتيب الاختبارات		١,١٣			٠,٥١		للحصول على الدرجة تدريس – إدارة اطرح الدرجة النهائية فى الأدارة – بحث من الدرجة النهائية فى التدريس – بحث واضرب فى ٢,٤١
مشكلات النظام		٠,١٧			٠,١٥		
أنواع النشـــاط فى المدرسة الثانوية .		٠,١٠			٠,١٣		

المجموع × ١٠ المجموع × ٥,٥

تدريس + = إداره + = تدريس + =

بحث – = بحث – = إدارة – =

(١)

ترتيب المهنة المفضلة

متوسط الزمن حوالى ٨ دقائق

ارشادات : فيما يلى وصف موجز لثمان وظائف تدريس صنفت زوجيا لغرض المقارنة ، فرقم ١ مع رقم ٢ ورقم ٣ مع رقم ٤ وهكذا حتى الوظيفة الثامنة فلو فرض أنك مؤهل لكل الوظائف الموصوفة وأن وزارة التربية لا شأن لها بتعيينك فان المطلوب منك هو ما يلى :

١ — تخير الوظيفة التى تميل إليها فى كل مقارنة ، وضع علامة (×) فى المربع الصغير الموجود على يمين الوظيفة .

٢ — لا يشترط أن تكون الوظيفة مرضية لك تماما . كل ما يطلب منك هو اختيار الأنسب لك فى كل مقارنة .

٣ — ابدأ العمل واشتغل بسرعة و بحذر .

المقارنة الأولى : (علِّم على واحدة)

☐ وظيفة رقم ١ : وظيفة فى مدرسة خاصة فى مدينة الاسكندرية بمرتب شهرى قدره ٢٤٠ جنيها مع زيادة سنوية لا تتعدى ٢٤ جنيها . وهناك فصول ليلية بمرتب إضافى لمن يرغب فى ذلك ولا تسمح جداول المعلمين بالدراسات العليا .

☐ وظيفة رقم ٢ : وظيفة فى مدرسة خاصة فى مدينة الاسكندرية بمرتب سنوى قدره ١٨٠ جنيها وتحدد الترقية إلى الوظيفة الإدارية فى الغالب بالأقدمية ، كما أعدت جداول المعلمين بحيث تسمح لهم بالالتحاق بأقسام الدراسات العليا بالجامعة . و يوجد قسم للأبحاث بمنطقة الاسكندرية التعليمية

تشرف عليه جامعة الاسكندرية إشرافا جزئيا ، ومعظم بحوثه متعلقة بالمناهج ومشاكلها ومستعد لبحث أية مشكلة أخرى متعلقة بالحياة المدرسية إذا توفرت الامكانيات .

المقارنة الثانية :

☐ وظيفة رقم ٣ : وظيفة فى مدرسة ثانوية خاصة بمرتب سنوى قدره ٢٠٠ جنيه وزيادة سنوية تتوقف على توصية الإدارة . مدة العقد سنة قابلة للتجديد وإذا لم يخطر المعلم قبل أول مايو من كل سنة اعتبر العقد مستمراً ، وعلى المتقدم للوظيفة أن يجد فى التدريس وأن يحمل أعباء اللجان الكثيرة حتى ينال مايريد من ترقية ، ويوجد بالمدينة معاهد عالية مدة الدراسة بها سنتان .

☐ وظيفة رقم ٤ : وظيفة فى مدرسة خاصة بأسيوط بمرتب سنوى قدره ١٨٠ جنيها وتحدد الترقية إلى الوظائف الإدارية بالأقدمية ، هذا ويقوم كثير من مدرسى المدرسة بالبحث العلمى بالجامعة ، كذلك يرحب قسم البحوث بوزارة التربية والتعليم بأية بحث يتناول المناهج ومشكلات المدرسة .

المقارنة الثالثة :

☐ وظيفة رقم ٥ : وظيفة فى مدرسة خاصة بطنطا بمرتب سنوى قدره ١٦٠ جنيها ، بعقد لمدة سنة دون أية إشارة إلى التجديد ، وتتوقف الترقية إلى الوظائف الإدارية على الأقدمية . هذا وقد وضعت جداول المعلمين بحيث تناسب من يدرس بالجامعات ، كما يرحب قسم البحوث بالمنطقة التعليمية باشتغال الممتازين من المعلمين فى المشكلات التى يميلون إلى بحثها أو فى بحث المشكلات التى تهم المنطقة .

☐ وظيفة رقم ٦ : وظيفة فى مدرسة بكفر الشيخ بمرتب سنوى قدره ٢٥٠ جنيها وزيادة سنوية لاتزيد عن ٣٠ ج وأمام المعلم فرصة العمل بفصول ليلية علاوة على ما سبق بأجر إضافى . الدراسة الجامعية غير متيسرة لصعوبة المواصلات ، وتعتزم المنطقة إنشاء دراسات عليا مدة الدراسات بها سنتان .

المقارنة الرابعة :

☐ وظيفة رقم ٧ : وظيفة فى مدرسة خاصة بالقاهرة بمرتب سنوى قدره ١٧٠ جنيها وتحدد الترقية إلى الوظائف الإدارية بالأقدمية . ويلتحق معظم المعلمين بأقسام الدراسات العليا بالجامعة . ويوجد بالمنطقة التعليمية قسم للبحوث تشرف عليه جامعة عين شمس جزئيا ويسمح لمن يرغب من المعلمين فى مساعدة القسم فى البحث بالانضمام إليه .

☐ وظيفة رقم ٨ : وظيفة فى مدينة القاهرة بمرتب سنوى قدره ٢٢٠ جنيها وزيادة تتوقف على تقارير الإدارة وبعقد لمدة سنة قابلة للمد . وفرص الترقية سانحة أمام المجدين من المعلمين إذا دأبوا على العمل المتواصل فى التدريس واللجـــان .

الدرجات

تدريس — بحث	إدارة — بحث	
		المجموع الجبرى .

(انقل هذه الدرجات إلى الصفحة الثانية ، وحافظ على العلامات) .

(ب)

مشاكل النظام المدرسى

(متوسط الوقت حوالى ١٥ دقيقة)

إرشادات : إليك شرح مختصر لعدد من المواقف التأديبية الملموسة. والمطلوب منك ما يلى :

١ — افرض أنك المدرس فى كل حالة .

٢ — تخير نوعاً من أنواع التصرفات المعطاة فيما بعد تطابق ما قد تفعله فى كل موقف وارسم دائرة حول الحرف الذى يدل عليها (ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و) .

وفيما يلى بنود الاختيار:

بنود الإختيار :

(ا) أقول له (لهم) مدى خطئه فيما فعل .

(ب) لا أفعل شيئاً .

(حـ) انزل به عقاباً جسمانياً .

(ى) ألومه (ألومهم) أمام جميع التلاميذ .

(هـ) أحرمه (أحرمهم) من بعض الحقوق .

(و) أطلب منه (منهم) أن يعدنى بألا يعود إلى هذا العمل .

٣ — بعد اختيارك مباشرة لنوع التصرف المناسب لك فى كل موقف ، بين مدى ثقتك بهذا الاختيار . لكى يتبين إلى أى مدى أنت متأكد من اختيارك . ارسم دائرة حول الرقم المقابل لدرجة اختيارك . (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) .

درجات التأكد :

١ — متأكد تماماً .

٢ — متأكد .

٣ — أكاد أشك .

٤ — غير متأكد تماماً .

مثال : لو فرض أننى اخترت المتبادل (ب) « لا أفعل شيئاً » على أنه سلوكى المحتمل فى حالة معينة وكنت متأكداً كل التأكد من اختيارى فإننى أوضح ذلك بالطريقة الآتية :

الاختيـــارات : ا ، ب ، حـ ، ى ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ :

٤ — تذكر أنك المدرس فى كل حالة ، وأن عليك أن تختار أكثر المتبادلات ملاءمة لك . لا يشترط أن يكون الاختيار مرضياً كل الإرضاء ، وإنما يكفى أن يكون قريباً جداً مما قد تقوم به فى كل حالة . اعمل بسرعة وبحذر ، وتذكر أن ترجع إلى الإرشادات عند معالجتك المشكلات فى كل حالة .

مشكلات النظام المدرسى

حالة رقم /١ : تلميذة فى المدرسة الابتدائية تصمم على كتابة أسماء التلميـذات بالطباشير الأصفر على مكانبهن .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .

درجة التأكد . ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ٢ : تلميذ فى السنة الأولى فى المدرسة الإبتـدائية يمضغ اللبان فى الفصل .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ٣ : تلميذ فى سن العاشرة ابن وحيد يأبى أن يطيع أحدا لأى سبب وكان وقحاً جداً .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ٤ : تلميذة فى الثانية الابتدائية تتـكلم بدون اذن .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ٥ : تلميذ فى السنة الخامسة الابتدائية ، يضع فأراً فى مكتب المدرسة .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ٦ : تلميذ فى المدرسة الثانوية ، ماهر جدا فى الرياضة ولكنه يتعمد إحراج طالب جامعى يتمرن على التدريس فى مدرسته .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ٧ : تلميذ فى المدرسة الثانوية يتأخر عن حضور الدرس الأول فى الصباح

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

حالة رقم ٨ / : تلميذ فى السنة الخامسة الابتدائية يضع دبوسا فى زهرة ويقدمها لتلميذة صغيرة فى فصله ، وعندما تستنشق الفتاة رائحة الزهرة يخدش الدبوس أنفها فيضطرب الفصل كله لصراخها من الألم

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

حالة رقم / ٩ : تلميذ سنه ١١ سنة يثير ضحك الفصل باستمرار بتعليقاته المضحكة

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

حالة رقم / ١٠ . مدرسة ريفية تجمع بين أطفال مختلفى السن فى حجرة واحدة ، وبها تلميذ فى العاشرة من عمره ، يخلق هياجا فى الفصل نتيجة للحركات التى يعملها بوجهه .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

حالة رقم / ١١ : فى درس الموسيقى يعمل تلميذ على الإخلال بنظام الفصل بقوله آمين كلما تنتهى فرقة الأناشيد من التغنى بنشيد .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ١٢ : ماذا تصنع المدرسة عندما ترجع إلى الفصل وتجد التلاميذ يتقاذفون بالطباشير .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ١٣ : تلميذه فى السنة الثالثة مرحلة أولى ، غشت الحساب من ورقة زميلتها .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ١٤ : مدرسة دخلت فصل السنة الثالثة الابتدائى فقذفتها التلميذات بالفول السودانى

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ١٥ : تلميذ فى السنة الخامسة الابتدائية كثير التظارف ، يمزح

بالاشتباك مع زملائه فى خناق مزاحى يتطور إلى حد قذف بعضهم بعضا بالكتب والكراسات .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، د ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ١٦ : تلميذة فى السنة الثانية الإعدادية تخطف كتب الآخرين فى حصة المحفوظات .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، د ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ١٧ : تلميذ فى ثالثة ابتدائى يستطيع أن يغنى ولكنه يرفض الغناء فى حصة الموسيقى .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، د ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ١٨ : تلميذ فى السنة الثانية الإعدادية يصمم على وضع ذراعه على مكتب التلميذة التى تجلس خلفه .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، د ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ١٩ : تلميذ فى السنة الرابعة ابتدائى يأتى معه بحلوى، كل يوم ويأكلها فى حصة المطالعة .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، د ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم ٢٠ : تلميذة فى سنة ثانية إعدادى طابقت إجابتها فى امتحان الجغرافية تمام المطابقة الكتاب المدرسى مما لا يجعل هناك مجالا للشك فى أنها قد غشت .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ ، و

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

حالة رقم / ٢١ : تلميذ فى السابعة من عمره ، مستجد ، يستعمل أسلوبا قبيحا فى التعامل مع زملائه ويقول إن والده يسب وخادمته تسب ولذلك فهو يسب

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ٢٢ : تلميذ فى المدرسة الإعدادية يأخذ من مكتب مدرسته المذكرات والملخصات التى بدونها لاتستطيع وضع خطة العمل مع التلاميذ .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ ، و .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ٢٣ : تلميذة فى سنة ثانية إعدادى قد لجأت ، كدعابة أبريل ، إلى قطع أرجل المقعد الذى تجلس عليه المدرسة ، فلما جلست وقعت وأصيبت بمرض خطير .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ ، و

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم / ٢٤ : تلميذان فى سنة ثانية إعدادى اشتغلا بتقطيع الورق و بعثرته فى أرض الفصل أثناء غياب المدرس

المتبـادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .
درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم/٢٥ : فى سنة رابعة إعدادى وفى درس التاريخ سُئل أحد التلاميذ عما حدث فى موقعة معينة

فأجاب بوقاحة قائلا : (لا أعلم — لم أكن هناك)

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .
درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

حالة رقم/٢٦ : تلميذة فى سنة أولى إعدادى تَشُكّ تلميذة أمامها بسن الريشة فى أثناء الدرس .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و .
درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

الدرجات

تدريس — بحث	إدارة — بحث	
		المجموع الجبرى

انقل هذه الدرجات إلى الصفحة الثانية — لاحظ العلامات

نشاط المدرسة الثانوية

متوسط الزمن حوالى ١٠ دقائق

إرشادات .

١ — افرض أنك ناظر مدرسة ثانوية :

٢ — اختر طريقة واحدة من الطرق الآتية تكون أقرب ما يمكن إلى ما كنت تفعله إزاء أوجه النشاط فى مدرستك ، وارسم دائرة حول الحرف الذى يرمز إلى اختيارك ، (ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ ، و)

بنود الاختبار هى :

(ا) أوافق على المساعدة لو طلب منى ذلك

(ب) أتقدم لتوجيه النشاط .

(حـ) لا أفعل شيئاً .

(ى) أكوّن اللجان وأراقب النشاط .

(هـ) أبدى توجيهاتى ونصائحى عن صلاحية العمل واقترح عليهم ما يجب عمله . بعد اختيارك لنوع التصرف المناسب لك فى كل موقف ، بين مدى ثقتك بهذا الاختيار ، لكى يتبين إلى أى مدى أنت متأكد من اختيارك ، ارسم دائرة حول الرقم الذى يرمز لدرجة اختيارك (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤)

درجات التأكد :

١ — متأكد تماما .　　٢ — متأكد.　　٣ — أكاد أشك

٤ — غير متأكد تماما .

تذكر ما يأتى :

(ا) أنك ناظر مدرسة .

(ب) اختر أكثر المتبادلات ملاءمة لك . لا يشترط أن يكون الاختيار مرضيا كل الإرضاء . وإنما يكفى أن يكون قريبا مما قد تقوم به فى كل حالة .

(حـ) يجب أن تعمل بسرعة وبحذر ، لا تنسى أن ترجع إلى الإرشادات عندما تعالج كل حالة على حدة .

أنواع النشاط المتباينة

١ — مراجعة المناهج .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

٢ — رحلة مدرسية .

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

٣ — حفلة لذكرى شهداء بور سعيد :

المتبادل : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

٤ — رحلة خارج القطر .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

٥ — حفلة عيد الأم .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

٦ — يوم لاستضافة الآباء بالمدرسة .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

٧ — تطبيق نظام الحكم الذاتى بالمدرسة .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

٨ — تجميع المناطق التعليمية .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

٩ — توفير النقود لبناء (ستاد) رياضى

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

١٠ — إنشاء جمعية تعاونية بالمدرسة للتلاميذ ومعلميهم .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

١١ — حفلة تكريم معلم نقل من المدرسة .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

١٢ — عمل جمعية تضم الآباء والمعلمين .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

١٣ — جمع النقود للاحتفال بمولد الرسول عليه الصلاة والسلام .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

١٤ — إنشاء قاعة محاضرات فى المدرسة .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

١٥ — توفير الأموال لبناء حوض للسباحة .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

١٦ — مشروع خيرى لمساعدة التلاميذ المحتاجين .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

١٧ — تنظيم يوم عرض لنشاط الحرس الوطنى ، و إعداد برنامج لتعريف الطلبة بوظيفة ومهنة الحرس .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

١٨ — تكون رابطة رياضيين للمدارس الثانوية بالمنطقة .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

١٩ — تأليف كتب لبعض فرق الدراسة .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

٢٠ — تنظيم دراسة مسائية متصلة بالمدرسة .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

٢١ — إنشاء مجلة مدرسية .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

٢٢ — إنشاء صندوق توفير فى المدرسة .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ى ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

٢٣ — تكوين رابطة لنظار المدارس الثانوية .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

٢٤ — الاشراف الاجتماعى .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

٢٥ — تكوين نظام للتوجيه المهنى لرجال الأعمال فى المدينة .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

٢٦ — تكوين برنامج إذاعى للمدرسة .

المتبادلات : ا ، ب ، حـ ، ء ، هـ .

درجة التأكد : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ .

تدريس — بحث	إدارة — بحث	
		المجموع الجبرى

انقل هذه الدرجات للصفحة الثانية - وحافظ على العلامات

المبحث الثالث

أثر المعلم على تلاميذه

الفصل الثالث

أثر المعلم على تلاميذه

المعلم من أهم العوامل المؤثرة فى الموقف التعليمى ، بل يمكننا أن نقول بحق إنه من أهم القوى الفعالة فى المجال الحيوى للتلاميذ ، وعليه يتوقف تحقيق أهداف التربية أو عدم تحقيقها ، كما أن عليه يتوقف تربية الميول والاتجاهات المنشودة فى المجتمع الجديد ، والحق أن فى يده فرصاً ذهبية يمكن استغلالها إن أراد .

المعلم يقوم مقام الأبوين فى الأسرة المدرسية :

حينما ينتقل الصغير من محيط الأسرة إلى المدرسة يجد نفسه فى مجتمع غريب عليه لا تربطه بأفراده علاقات القرابة التى كانت تربطه بمجتمع الأسرة ، كما يجد نفسه مجبراً على التكيف لهذا الوسط والتعاون مع أفراده ، ولذلك يبحث عمن يعوضه عما يشعر به من ضيق وتوتر ، و يجد فى معلمه ضالته المنشودة ، فيسعى إليه و ينتظر منه رعاية وعطفاً ، فإذا خيّب المعلم رجاءه شعر بشقاء وتعاسة ، وربما كره المدرسة كلها ، ولهذا كان لاتصالاته الأولى بمعلمه انطباعات ليس من السهل نسيانها والتغاضى عن آثارها ، والحق أن لدى المعلم فرصاً ذهبية فى إمكانه استغلالها للافادة من مركزه بينهم فى خلق جو يسوده الود والتعاون والآخاء ، على أن نجاحه فى ذلك رهن بفهمه لطبيعة عمليـــة النمو و بمعاملته الصغير فى أيامه الأولى بالمدرسة أو فى توفير ما هو فى حاجة إليه من ود وصحبة .

المعلم مصدر المعرفة وذخر للتراث الثقافى للجماعة :

إن المعلم بحكم وظيفته و بحكم مركزه بالنسبة للتلاميذ مصدر المعرفة ومرجعها الأول فى نظرهم ، وهذا يجعل منه أكثر من مجرد شخص بالغ فى مجتمع الصغار ،

فهو موجه ومرشد ومورد العلم والمعرفة فى نظرهم ، ولهذا كانت له قوة لا يستهان بها فى التأثير على الصغار سواء كان هذا التأثير موجباً فيقدرون قيادته و يعتبرونه مثلا يحتذى به ، أو سالباً ينفرهم من التعلم والمدرسة .

المعلم رمز لمثل الجماعة ومبادئها وممثل للسلطة فيها :

يقوم المعلم بدور لا يقل أهمية عن الدور الذى يقوم به الأبوان فى تكوين الذات العليا أو الضمير عند الصغار ، وهو فى نظرهم مصدر هام للسلطة ومرجع مثل الجماعة ومبادئها ، ولذلك فهم يكتسبون عنه كثيراً من عادات الجماعة ومثلها ، وهكذا كان فى إمكانه أن يدعم بسلوكه العلاقات الانسانية الموجبة التى تزيد فى سعادة الفرد وترفع من كفايته الانتاجية ، وأن يكوّن الاتجاهات المرغوب فيها التى هى فى الواقع من أهم أهداف التربية الحديثة ، كما أن فى إمكانه أن يخلق فى مجتمع الفصل جوًّا من التوتر والانفرادية وعدم التعاون الذى يعمل كمعول هام لأهداف التربية . لهذا كان أثر المعلم كبيرا على التكوين النفسى المعرفى للتلاميذ بصفة خاصة ، وعلى العلاقات الانسانية التى تسود الموقف التعليمى بصفة عامة ، وتكون ذات أثر فعّال فى تشكيل اتجاهاتهم وميولهم ، فضلا عن تحديد ما يكتسبونه من أنماط سلوكية مختلفة .

وهنا نتساءل ما هى الصفات التى تميز المعلم الموفّق المطبوع من المعلم غير الموفق أو المصنوع ؟ وهل يمكن ترتيب هذه السمات والخصال بالنسبة لأهميتها فيما تحدثه من أثر وانطباعات على التلاميذ ؟

الجواب عن هذا السؤال ليس من السهولة التى نتصورها ، إذ أن ذلك يستدعى إجراء أبحاث تتعلق بتحليل عوامل متعددة متفاعلة تدخل كلها فيما نسميه شخصية المعلّم الناجح ، وأن هذه الشخصية وحدها مكونة من عوامل عقلية واجتماعية ونفسية ووجدانية معقدة ، مثل هذه العوامل باستثناء التكوين

العقلى من الصعب معرفتها والتوصل إلى معايير دقيقة لقياسها أو التنبؤ بنتائجها نظراً لتدخل العوامل الذاتية والمشتته فى تقديرها .

على أن هذه الصعوبات لم تقف حائلا دون إجراء الأبحاث للتوصل إلى حل هذه المشكلة ، أملا فى معرفة الصفات الشخصية والمزاجية والإنفعالية الواجب توفرها فيمن يريد الاشتغال بالتدريس ، ويمكن القول بأن هذه الأبحاث يمكن تصنيفها فى مجموعتين : —

١ — المجموعة الأولى هى التى بدأت بفرض عدد من الصفات يجب أن تتوفر فى المعلم الناجح ذو الأثر الموجب على التلاميذ ، وأخرى تصف المعلم الذى لم يستطع تأدية واجبه على الوجه المرض . فى هذه الأبحاث نجد أن الباحث نفسه هو الذى حدد صفات المعلم الموفق وغير الموفق تحديداً يعتمد على خبرته ومعرفته بسيكولوجية التعلم وفلسفة الجماعة .

٢ — المجموعة الثانية هى التى حاولت معرفة صفات المعلم الموفق عن طريق الأثر الذى يحدثه فى تلاميذه واستعانت بالتلاميذ أنفسهم فى تحديد هذه الصفات وتعيينها .

وفيما يلى وصف موجز لمثال من البحث فى المجموعتين :

عمل كثير من علماء النفس الذين صمموا أبحاثاً من النوع الأول السابق الإشارة إليه على دراسة أثر سلوك المعلم ومدى تكيفه على الجو المدرسى بصفة عامة، وعلى ما يكتسبه التلاميذ من أنماط سلوكية بصفة خاصه ، ومن هذه الأبحاث سلسلة قام بها[1] أندرسون هـ ر هـ Anderson ، ج . ل . أندرسون ، بروور Brewer ، وفيها حاول الباحثون اختبار صحة فرضين :

(1) Anderson H.H. & Anderson, G. L. "Social Development, in L. Carmichael(ed)" Manual of Child Psychology,

(أ) الفرض الأول ما أسموه « فرض دائرة النضوج » Growth circle ومؤداها أن السلوك المتكامل عند شخص ما (السلوك الديمقراطى الذى يتضمن الأخذ والعطاء) يؤدى إلى تنمية سلوك متكامل عند من يتعامل معهم .

(ب) الفرض الثانى هو ما أسموه « الدائرة المفرغة » Vicoious Circle ومعناه إذا كانت معاملة الفرد للآخرين مبنية على السيطرة والدكتاتورية استجاب له الناس بنفس الطريقة .

واتخذوا من المدرسة وأثر المعلم على تلاميذه مجال تحقيق صحة الفرضين السابقين ، فاختاروا معلمتين من المدرسة الإبتدائية . إحداهما تتصف بسلوك ديمقراطى متكامل فهى عطوفة على تلاميذها متعاونه تشاركهم فى كثير من نواحى نشاطهم،تسمح لهم بحرية الرأى والحركة. والثانية يتصف سلوكها بالنزعة إلى السيطرة والعنف وكثرة الأوامر والنواهى والتهديدات وكثرة اللوم والإصرار على الشكايات الخ . ثم درسوا أثر نوعى السلوك السابق على مجموعتين عشوائيتين من أطفال السنة الثانية وانتهوا إلى أن أطفال المعلمة الديمقراطية أظهروا أنماطا من السلوك المتكامل ، كما غلب عليهم التعاون والتلقائية والإتجاهات الإجتماعية الموجبة .

أما اطفال أو تلاميذ المعلمة المسيطرة فقد اظهروا نسبة أكبر من السلوك غير المتسق وعدم التعاون والعدوان .

ومن الطريف أن الباحثين تتبعوا سلوك المعلمتان والتلاميذ فوجدوا أن المعلمة المسيطرة استمرت كما هى مسيطرة عنيفة بصرف النظر عن نوع تلاميذها ، أما التلاميذ فكانوا يعدّلون سلوكهم حسب نوع القيادة التى تقدمها لهم المعلمة الجديدة .

ومن أمثلة النوع الثانى من الأبحاث بحث قام به جيرسلد Jersild[1] عن الصفات التى يفضلها التلاميذ الأمريكيين فى معلمهم ، وقد ذكروا عدداً كبيراً من الصفات صنفها جيرسلد فى أربعة مجموعات :

(ا) الصفات الانسانية ـ مثل ظريف ـ طبيعى ـ حسن الطباع .

(ب) صفات متعلقة بالنظام ـ مثل عادل ـ غير متحيز ـ محترم

(حـ) صفات متعلقة بالمظهر والخلقة

(ء) صفات تتعلق بعملة كمعلم مثل يساعد التلاميذ ـ ديمقراطى متحمس ـ مشوّق .

إذا تأملنا فى البحث الأول نجده يعتمد فى قياس أثر المعلم على سلوك تلاميذه على معايير ذاتية من وضع الباحث لم ينجح فى أن تبين لنا إلى أى مدى أثرت فى التلاميذ أنفسهم ، كما لم تبين لنا عما إذا كانت هناك صفات سائدة أسرع فى تأثيرها على المتعلم من غيرها .

أما البحث الثانى فقد لجأ Jersild إلى تصنيف السمات التى يفضلها التلاميذ انفسهم ، تصنيفا غير دقيق جعل الصفات المميزة للمجموعات فيها الشيء الكثير من التداخل، لهذا رأيت أن أقوم ببحث على قطاعات مختلفة من المعلمين والمتعلمين فى الجمهورية العربية المتحدة أملا فى أن نتوصل إلى عدد لا بأس به من صفات المعلم المحبوب وغير المحبوب ثم نرتبها حسب أهميتها أو بالأحرى أهمية تكرارها فى كتابات المستفتين .

---

(1) Jersild, A. T. (1954) "Ghild psychology" New York : Prentice Hall.

البحث الحالى

اختيار المستفتين

اخترت لإجراء الاستفتاء ثلاث مجموعات متباينة فى السن والثقافة هى :—

١ — المجموعة الاولى وتتكون من مائة معلم ومعلمة جامعيين ممن يتابعون دراسات التأصيل التربوى بكلية التربية ، ولا تقل المدة التى أمضاها كل فى مهنة التدريس عن سبع سنوات ٠

٢ — المجموعة الثانية وتتكون من مائة طالبة جامعية من طالبات كلية البنات جامعة عين شمس .

٣ — المجموعة الثالثة وتتكون من مائة تلميذة من تلميذات المدارس الاعدادية ويتراوح أعمارهن بين ١٥ ، ١٧ سنة ٠

بعد اختيار المستفتين طلب من كل فئة على حدة الإجابة عن السؤالين الآتيين :

« اكتب عشر صفات لمعلم اعجبت به وكان له أثر حميد فى نفسك ، ربما أدى إلى تغير ميولك واتجاهاتك نحو مادته » ثم « اكتب عشر صفات لمعلم أثّر فى نفسك تأثيراً سيئاً باعَدَ ما بينكما وربما كان هذا الأثر السىء سبباً فى تغير اتجاهك نحو مادته »

هذا وقد استجاب أفراد المجموعات الثلاث استجابة طيبة لهذا السؤال إلا أن بعضهم أخفق فى أن يمدنا بعشر الصفات المطلوبة ، فكتبوا عددا من الصفات يتراوح عددها بين سبع وعشر صفات ، على أننى رغم هذا حصلت على مجموعة كبيرة من الصفات والسمات التى حببتهم فى أساتذتهم وقربتهم من قلوبهم ودعمت العلاقات الانسانية المختلفة بين المعلم وتلاميذه ، كما حصلت على مجموعة كبيرة

أخرى من الصفات التى نفرتهم من بعض المعلمين بل كرهتهم فيهم ، وكانت سببا فى توتر علاقة التلاميذ بهم توترا هدد الصحة النفسية لبعضهم ، ونستدل على ذلك من العبارات الطريفة التى ذكرها بعضهم للتعبير عما كان ولا زال يشعر به من كره لمعلم معين ، إذ قال « كان قاسيا جدا غليظ القلب ، وقد قضى على بعض الزملاء بين منتحر فى النيل وتحت عجلات القطر » ويذكر آخر « كان قاسيا فى ضربه لنا لدرجة شاذة .. كان قاسيا فى درجاته .. جعلنى أكره اللغة العربية حتى الآن !! خاصة القواعد » .

وبدراسة ما جاء فى إجابة المستفتين المختلفة من صفات طيبة للمعلم المحبوب وأخرى سيئة للمعلم الذى أثر فيهم تأثيرا سيئا أمكن تصنيفها فى فئات ست من الصفات هى:

تصنيف الصفات	المعلم ذو التأثير الحسن الموجب	المعلم ذو التأثير السالب السيء
١ ـ الصفات الانسانية	هي الصفات التي تتعلق بالمشاركة الوجدانية والعطف والعمل على مساعدة التلاميذ والمشاركة في حل مشكلاتهم ، كما تشمل صفات أخرى كالظرف والمرح والبشاشة	هي الصفات المبنية على العنف والشدة كالقسوة والشراسة والضرب و إثارة سخرية بقية أعضاء الفصل على المخطيء ، وعدم الرغبة في مساعدة التلاميذ
٢ ـ الصفات الخلقية	هي الصفات المتعلقة بمبادىء المعلم ومثله واتجاهاته مثل العدالة ـ وعدم التحيز ـ والاتساق في المعاملة ـ والأخلاق الحميدة	هي التحيز والظلم ، و بث روح التفرقة بين التلاميذ والكذب والتحدث بالسوء عن الزملاء
٣ ـ المظهر العام والخلقة	هي الصفات المتعلقة بالأناقة والترتيب وحسن اختيار الملابس والصوت المتزن وسماحة الخلقة	وهي الصفات المتعلقة بعدم العناية بالمظهر ولذلك اشتملت على صفات ـ مثل غير مرتب قبيح لا يهتم بمظهره ـ صوته ممل كذلك وضعنا ضمن هذه المجموعة المبالغة في التأنق لدرجة منتقدة

تضيف الصفات	المعلم ذو التأثير الحسن الموجب	المعلم ذو التأثير السالب أو السيء .
٤ — التمكن من المادة	هى صفات تتعلق بتمكن المعلم من مادته وعنايته بإعداد الدروس واستخدام طرق تربوية تساعد على الفهم ، كما اشتملت على صفات مثل « شيق فى القائه » لا يبخل بمعلوماته على الطلاب .	هى صفات تتعلق بعدم تمكن المعلم من مادته وعدم العناية بالطريقة ، كما اشتملت على صفات مثل يبخل بمادته على الطلاب .
٥ — نوع القيادة	هى الصفات المميزة للقيادة الديمقراطية مثل احترام آراء الطلبة والاشتراك معهم فى بعض أنواع النشاط الاجتماعى والترفيهى أو العلمى ، معاملتهم كأب أو كأخت أو كوالد .	هى الصفات المميزة للقيادة الدكتاتورية مثل السيطرة والتحكم والعناد وعدم احترام آراء الطلبة وعدم قبول المنافسة والأسئلة قبولا حسناً .
٦ — احترام اللوائح والقوانين المدرسية	هى صفات تتعلق باحترام المعلم للوائح المدرسية والمحافظة على المواعيد وقلة التغيب .	وتتناول عدم الإخلاص فى العمل والتأخر عن المواعيد وكثرة التغيب عن المدرسة وعدم احترام اللوائح المدرسية .

بعد أن صفت آلاف الصفات التى جاءت فى كتابات المجموعات الثلاث حاولنا أن نعرف ترتيبها بالنسبة لأهميتها عند المشتركين فى التجربة بالنسبة للدور الذى تقوم به فى خلق اتجاه ودى أو عدائى نحو المعلم،لهذا حسبت النسب المئوية لمرات تكرار الصفة فى كل من مجموعة من مجموعات الصفات السابق الاشارة إليها وعلى أساس هذه النسب المئوية رتبت الصفات ترتيبا تنازليا ، وفيما يلى هذه الصفات حسب أهميتها مع مراعاة أننا جمعنا فى جدول واحد نتائج ، تصنيف المجموعتين ا ، ب بعد أن تبينا أن الفرق بين ها تين المجموعتين ضئيل أما نتائج المجموعة حـ(مجموعة تلميذات المدرسة الاعدادية)فقد فرغت فى جدول خاص نظرا لوجود فرق جوهرى فى تكرار الصفات المفضلة عند هذه المجموعة إذا ما قورنت بالمجموعتين السابقتين .

جدول رقم (١) يبين ترتيب الصفات المفضلة فى المعلم

كما جاءت فى كتابات المجموعتين ا ، ب

مجموعات الصفات	النسبة المئوية
١ — الصفات الإنسانية	٩٣ ٪
٢ — التمكن من المادة	٧٦ ٪
٣ — القيادة الديمقراطية	٣٥½ ٪
٤ — العدالة وعدم التحيز (الصفات الخلقية)	٣٥ ٪
٥ — العناية بالمظهر	٣٣½ ٪
٦ — احترام القوانين واللوائح المدرسية والمحافظة على المواعيد	١١½ ٪

جدول رقم (٢) يبين ترتيب الصفات المفضلة كما جاءت
في كتابات المجموعة (حـ)

مجموعات الصفات	النسبة المئوية
١ — الصفات الإنسانية	١٠٠٪
٢ — التمكن من المادة	٨٨ ٪
٣ — العناية بالمظهر	٦٠ ٪
٤ — العدالة وعدم التحيز (الصفات الخلقية)	٤٠ ٪
٥ — احترام القوانين واللوائح المدرسية والمحافظة على المواعيد	٣٠ ٪
٦ — القيادة الديمقراطية	٤ ٪

خصال المعلم المحبوب

(ا) من دراستنا للجدولين السابقين نجد أن الصفات الانسانية للمعلم مثل العطف على التلاميذ والاهتمام بمشكلاتهم والبشاشة الخ قد احتلت مركز الصدارة بين الصفات التي تجعل للمعلم أعظم الأثر على تلاميذه ، وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث: مجموعة (ا) المعلمون ، ومجموعة (ب) طالبات الجامعة ، ثم المجموعة (حـ) تلميذات المدرسة الإعدادية ، فذكرت الغالبية المطلقة في المجموعة الأولى والثالثة والغالبية العظمى في المجموعة ب صفة أو أكثر من هذه الصفات كأساس إعجابهم بمعلم معين ، بل إن بعضهم قصر إجابته على هــــذه الناحية وحدها وأهمل النواحي الأخرى .

(ب) جاءت غزارة المادة وجودة الطريقة في المرتبة الثانية للصفات الباعثة على إعجاب التلميذ بمعلمه في المجموعات الثلاث .

(حـ) اهتمت مجموعة المعلمين بنوع قيادة المعلم لتلاميذه . ولهذا كانت

الصفات المميزة للقيادة الديمقراطية تحتل المرتبة الثالثة بصفة مميزة للمعلم المحبوب بينما احتلت هذه الناحية المرتبة الخامسة فى رأى مجموعة طالبات الجامعة والسادسة فى رأى تلميذات المدرسة الاعدادية ، ويمكننا تعليل ذلك بأن ظروف الفتاة العربية والضغوط الاجتماعية التى تقع عليها منذ العصر التركى جعلها أكثر سلبية ، وهى لا تشعر تماما بأهمية الدور الذى تؤديه المعاملة الديمقراطية المبنية على المساواة وتكافؤ الفرص بينها وبين غيرها من أفراد المجتمع وحرية التعبير عن النفس دون تحفظ الخ .

(ى) احتلت الصفات الخلقية كالعدل وعدم التحيز والمساواة بين التلاميذ فى المعاملة المرتبة الرابعة بصفة مميزة للمعلم المحبوب فى المجموعات الثلاث .

(هـ) بينما احتلت الأناقة والمظهر كصفة مميزة للمعلم المحبوب المرتبة الخامسة عند مجموعة المعلمين احتلت المرتبة الثالثة عند طالبات الجامعة وتلميذات المدرسة الاعدادية .

(و) كان احترام القوانين والمحافظة على المواعيد تحتل المرتبة السادسة كصفة مميزة للمعلم المحبوب عند المجموعات الثلاثة .

خصال المعلم غير المحبوب :

كذلك درست استجابات المجموعات الثلاث السابقة فيما يتعلق بصفات المعلم الذى أثر تأثيراً سيئاً على نفوسهم وكان ترتيب هذه الصفات كما هو مبين فى الجدولين الآتيين .

جدول رقم ٣ يبين ترتيب الصفات المكروهة فى المعلم
كما جاء فى كتابات المجموعتين ا ، ب

مجموعات الصفات	النسب المئوية
١ — الشراسة والقسوة وإثارة سخرية التلاميذ على المخطىء إلخ .	٨٨½ ٪
٢ — عدم التمكن من المادة	٤٦ ٪
٣ — التحيز وعدم المساواة فى المعاملة بين التلاميذ	٤٣ ٪
٤ — عدم العناية بالمظهر أو التأنق المنتقد	٣٣ ٪
٥ — الدكتاتورية وعدم احترام آراء التلاميذ	١٦ ٪
٦ — عدم احترام القوانين واللوائح المدرسية وعدم المحافظة على المواعيد	١٣ ٪

جدول رقم ٤ ويبين ترتيب الصفات المكروهة كما جاء فى كتابات المجموعة حـ

مجموعات الصفات	النسبة المئوية
١ — الشراسة والقسوة فى المعاملة واثارة سخرية التلاميذ على المخطىء .	٩٨٪
٢ — عدم التمكن من المادة .	٦٥ ٪
٣ — المظهر .	٥٠ ٪
٤ — عدم احترام القوانين واللوائح المدرسية وعدم المحافظة على المواعيد .	٤١ ٪
٥ — التحيز وعدم المساواة فى المعاملة بين التلاميذ .	٣٣ ٪
٦ — الدكتاتورية والسيطرة .	٤ ٪

وبدراسة استجابات المجموعات الثلاث الموضحة فى الجدولين السابقين نلاحظ مايأتى : —

(ا) أن الصفات المميزة للعلاقات الانسانية غير السوية بين المعلم والتلاميذ احتلت المنزلة الأولى ضمن العوامل التى تباعد بين المعلم وتلاميذه وتسىء إلى العلاقات الانسانية بينهم .

(ب) احتلت صفة عدم التمكن من المادة وضعف الطريقة المرتبة الثانية بين الصفات التى تنفر التلميذ من معلمه وذلك بالنسبة للمجموعة الأولى والثالثة ، وكانت الثالثة فى الترتيب بالنسبة لمجموعة طالبات الجامعة ، وهى حقيقة طريفة ، وقلما يظن المعلم أن تلاميذه يستطيعون الحكم على مادته وطريقته ، لذلك نلفت نظر المعلم إلى أن تأخر بعض التلاميذ فى التحصيل وتوتر علاقته بهم تبعا لذلك قد يكون سببه ضعف مادته أو عقم طريقته ولهذا كان عليه قبل الحكم على التلاميذ المتأخرين أن يراجع مادته وطريقته .

(حـ) أما عدم عناية المعلم بمظهره أو تأنق المعلمة أكثر مما يجب أو الاهمال فى نفسها إلى درجة كبيرة ، فقد كانت من العوامل الفعالة المهمة جدا فى تشكيل علاقة المعلم بتلميذات المرحلة الاعدادية وكذلك طالبات الجامعة أما مجموعة المعلمين فلم تحتل هذه الصفة إلا المرتبة الرابعة .

(ء) كذلك كانت الصفات الخلقية مثل التحيز وعدم المساواة فى المعاملة بين التلاميذ من الصفات ذات الأثر الفعال فى علاقة المعلم بتلاميذه وفى تعكير الجو بينهما وقد كانت هذه الصفة فى المرتبة الثانية بالنسبة لطالبات الجامعة وفى الثالثة للمعلمين الجامعيين بينما احتلت المرتبة الرابعة عند تلميذات المدرسة الاعدادية .

(هـ)وأخيرا من الطريف أن نجد صفة مثل عدم احترام اللوائح المدرسية والتأخر عن مواعيد الحصص تحتل المرتبة الخامسة عند تلميذات الاعدادى كصفة

تنفر التلميذات من معلميهم بينما كانت القيادة غير السوية والسيطرة فى المرتبة الخامسة بالنسبة للمجموعتين الآخريين .

الخلاصة ونتائج البحث

لقد دل هذا البحث على أن أهم مايوطد العلاقة بين المعلم والتلاميذ هو الصفات المدعمة للعلاقات الانسانية السليمة ، والتى تجعل الجو العام للموقف التعليمى جو يسوده الود والوئام والإرتياح ، ولهذا لانستغرب أن نرى مايشبه الاجماع ممن أجابوا عن سؤالنا على أن المعلم الذى كان له أثر جيد فى نفوسهم هو الذى كان يعمل على تدعيم علاقته بهم فيحاول مساعدتهم والمساهمة فى حل مشكلاتهم ومعاملتهم بعين العطف والأبوة ، ... وأن يجمع أكثر ٩٠ ٪ منهم على أن أهم ما يعكر صفو العلاقة بين المعلم وتلميذه هو القسوة والشدة فى معاملتهم وعدم مساهمته فى حل مشكلاتهم .

كذلك دل على أن النواحى التى يستطيع التلميذ الحكم عليها لا تتناول مادة المعلم فقط وإنما تتناول صفات شخصية ومزاجية على جانب كبير من الأهمية ، كما تتناول نواحى تدريب المعلم وإعداده ، ولذلك تعرض التلاميذ والطلاب لطباع المعلم واستقراره الإنفعالى كما تناولوا طريقته فى التدريس ، وطريقته فى المساهمة فى حل مشكلات تلاميذه أو تغافله عن ذلك ، فضلا عن تدريبه كمرب للنشىء ومدى احترامه للوائح والمحافظة على المواعيد علاوة على مالديه من اتجاهات موجبة أو سالبة .

على أنه إذا قارنا صفات المعلم القدير المحبوب كما يعرضها تلاميذه ، بالصفات التى اصطلح رجال التربية وعلم النفس على وجوب توفرها فى المعلم المؤهل والمطبوع معا ، لوجدنا أن هناك نواح لم يرد ذكرها فى الإجابات التى حصلنا عليها فى هذا

البحث ولا بد من مراعاتها فى اختيار المعلم و إعداده ونذكر من هذه على سبيل المثال لا الحصر ما يأتى :

(ا) لم يذكر التلاميذ والطلاب شيئاً عن تمكن المعلم من أهداف التربية وفلسفتها . مع أن معرفته لهذه الأهداف تساعده فى أن يعرف طريقه إلى تحقيقها فيوجه جهوده وجهود تلاميذه نحو تحقيقها .

(ب) كذلك لم يشر التلاميذ إلى قدرة المعلم من حيث فهمه للمميزات العامة للنمو النفسى الذى يؤثر تأثيراً ملحوظاً فى الموقف التعليمى، ففهم المعلم للنمو النفسى لتلاميذه يدفعه إلى تكييف طريقته بحيث تناسب المسئوليات المختلفة .

(حـ) لم يذكر المساهمين فى البحث شيئاً عن ضرورة فهم المعلم لأهمية الدوافع فى تشجيع التلاميذ وتحفيزهم إلى التقدم. وأن هذه الدوافع تختلف من تلميذ لآخر باختلاف مامر به من ظروف و باختلاف مجاله الحيوى. وأن إخفاق التلميذ قد لا يعنى أكثر من أنه لم يعط الوقت الكاف للتقدم أو أن المعلم لم ينجح فى إثارة دوافعه الفعالة.

البحث الرابع

العوامل ذات الأثر الفعال فى شخصية المراهقة العربية

الفصل الرابع

العوامل ذات الأثر الفعال

فى شخصية المراهقة العربية

من المعروف أن مرحلة المراهقة مرحلة تتميز بكثرة الضغوط التى تؤثر على الحياة الإنفعالية للمراهق ، وهذا ما دعا بعض علماء النفس إلى الاعتقاد بأنها مرحلة أزمات نفسية لا بد للمراهق أن يتخلص منها حتى يتم تكيفه للمجتمع وحتى تتكامل شخصيته وتتجه إتجاها سويا ، وقد أثبتت دراسة المراهقين فى البيئات المختلفه أنه ليس من الحكمة أن نلجأ إلى التعميم فيما يتعلق بسلوك المراهق واتجاهاته ، حقاً إن هناك بعض المميزات العامة للمراهقين ولكن الفروق الفردية بينهم لا تقل أهمية عن هذه المميزات العامة وذلك لأن لكل بيئة ظروفها الإجتماعية والثقافية التى تؤثر على المراهق كما أن هذا التأثير يختلف باختلاف طبيعة المراهقين أنفسهم ، لذا كان من الضرورى أن نأخذ هذه العوامل بعين الاعتبار ونحن ندرس المراهقة العربية وما يقع عليها من ضغوط اجتماعية

إذا درسنا مدى تكيف المراهقة العربية دراسة تحليلية فى ضوء الظروف الاجتماعية والثقافية التى تحيط بها لوجدنا أن هذا التكيف لم يصل إلى الدرجة التى نتطلبها من المرأه العربية الجديدة التى تساهم بدور فعال فى تربية رجال الأمة العربية فى الوطن العربى الجديد ، فما هى الأسباب التى أدت إلى ذلك ؟

ليس من السهل الإجابة عن هذا السؤال لأنها تتناول قوى وعوامل اجتماعية ونفسية متأصلة فى أعماق النفوس ، وكثير منها يعتبر مسألة شخصية غير مسموح بالبحث فيها، ومع ذلك فقد حاول بعض الباحثين فى الجمهورية العربية المتحدة

دراسة مشكلات الشباب العربى وتصنيفها و بيان العوامل المسئولة عن تكيفه أو عدم تكيفه ، على أننا فى البحث الحالى قصرنا دراستنا على مشكلات الفتاة دون الفتى و بيان الضغوط الاجتماعية المختلفة التى لها أكبر الأثر على صحتها النفسية.

الإطار العام للبحث الحالى

من المعترف به فى الوقت الحاضر أن كل نمط سلوكى يقوم به الفرد هو نتيجة لتفاعل عوامل معقدة بعضها يتعلق بالفرد واستعداداته المختلفة وبعضها الآخر يرجع لمؤثرات الوسط الذى يعيش فيه سواء كانت هذه المؤثرات ثقافية أم قوى وضغوط اجتماعية ، وأنه قد تكون هذه المؤثرات مساعدة على تكامل الشخصية وحسن التكيف وقد لا تكون . . ومعنى ذلك أن نمو شخصية الفرد وتكيفه للوسط يتحدد بمدى اتساق هذه الأنماط السلوكية المكتسبة بعضها مع البعض الآخر من جهة ، ومدى موافقها وانسجامها مع مثل الجماعة وعاداتها وثقافتها من جهة أخرى.

فالمراهقة العربية تعيش الآن فى مجتمع له ثقافته وعاداته وتقاليده فى معاملة المرأة وفى تحديد دورها فى هذا المجتمع ، ولهذا كانت له ضغوط متعددة كثيراً ما أثرت ما اكتسبته من أنماط سلوكية وعلى تكيفها وتكامل شخصيتها ، ولا بد من دراسة هذه المؤثرات المختلفة دراسة تحليلية حتى نستطيع أن نتبين ماهيتها بوضوح أملا فى مساعدتها على تكيف أفضل وما البحث الحالى إلا محاولة لتحقيق هذا الهدف ، وعلى هذا تنحصر المشكلة التى نبحث عنها فيما يلى :

(ا) ما هى العوامل الاجتماعية والثقافية المختلفة التى قد تؤثر على تكيف المراهقة العربية ؟

(ب) إلى أى مدى تشعر المراهقة بضغط هذه العوامل على صحتها النفسية ؟

وقد بدأنا البحث بفرضين :

الفرض الأول هو أن تكيف المراهقة يتأثر بنوع المعاملة التى تعامل بها من أفراد أسرتها وعلى الأخص الأبوين .

الفرض الثانى أن اتجاه المجتمع الخارجى نحو الفتاة العربية والطريقة التى يحاول بها توجيهها تؤثر أيضا على تكيفها .

المسلمات :

أما المسلمات فتتلخص فى مسلمتين .

(ا) إننا نستطيع معرفة العوامل الاجتماعية والثقافية التى تؤثر على شخصية المراهقة عن طريق الاستقصاء .

(ب) إن مدى شعور المراهقة بالضغوط الاجتماعية والثقافية الواقعة عليها يمكن قياسه بطريقة غير مباشرة إذا حسبنا تكرار استجابتها لأسئلة الاستفتاء المتعلقة بهذه الضغوط .

اختيار العينة

اخترنا لهذا البحث ٣٥٠ فتاة من طالبات المدرسة الثانوية ومعاهد المعلمات العامة وكلية البنات جامعة عين شمس ، وقد تراوحت أعمار المستفتات بين ١٧ ، ٢٤ سنة ، وكنا نود لو تمكنا من اختيار العينة بحيث تكون ممثلة للفتيات المراهقات فى الجمهورية العربية المتحدة كلها ، بحيث تشمل العينة فتيات المدن الكبيرة كما تشمل المدن الصغيرة وفتيات الريف ، ولكنا لم نتمكن من ذلك لأن هذا المسح الشامل يحتاج إلى عدد غير قليل من الخبراء لإجراء الاستفتاء وتفريغ وتصنيف ماجاء به من بيانات ومعلومات ولم يكن هذا من المتيسر .

لهذا حاولنا سد هذا النقص إلى حد ما باختيار عينة كبيرة نوعا ٢٠٠ فتاة من طالبات القسم التربوى بكلية البنات — جامعة عين شمس ، لأن حوالى ٢٥ ٪ من طالبات هذا القسم من المغتربات عن العاصمة ، ومقسمون إلى مختلف مديريات ومحافظات الجمهورية العربية المتحدة — الإقليم الجنوبي .

عمل الاستفتاء وإجراؤه

بدأنا قبل عمل الاستفتاء بتحديد الميادين التي يجب أن يتناولها الاستفتاء حتى يحقق الغرض الذى وضع من أجله ، وحتى نضمن أن نعنى عناية خاصة بقدر الإمكان بالميادين التى لها أثر ملحوظ على تكييف الفتاة للوسط ، هذا وقد استبعدنا ميدان الجنس الذى يحتاج إلى بحث قائم بذاته و بذلك اقتصرت الميادين المختارة للاستفتاء على النواحى الآتية :

(١) علاقة المراهقة بأسرتها بصفة عامة و بوالديها بصفة خاصة .

(٢) الشعور بالأمن والمحبة .

(٣) الشعور بالحرية أو بالتقيد .

(٤) اتجاه الأسرة نحو اختلاط الجنسين والتمسك بالتقاليد الشرقية .

(٥) اتجاه الفتاة نحو ضغط المجتمع ونقده .

(٦) الشعور بالخطأ وضعف الثقة بالنفس .

بعد الانتهاء من تحديدميادين الاستفتاء ،صغنا الأسئلة بطريقة موضوعية ولا تتطلب الإجابة عنها إلا « نعم، لا »أو «غير متأكد » وذلك حتى نتفادى عيوب الاستفتاء الحر الذى يصعب تصنيف إجاباته .

كذلك راعينا أن تصاغ الأسئلة بحيث تتخلص من عيوب الإيحاء بقدر

الإمكان وأن تكون واضحة وقصيرة، وقد أضفنا الإجابة « غير متأكدة » حتى لا تضطر الفتاة إلى الإشارة إلى إجابة لا تمثل موقفها [1] تماما .

هذا وقد عنينا بتوضيح فكرة الاستفتاء والغرض منه للمستفتين قبل إجرائه، وطلبنا منهن الصراحة التامة على عدم كتابة أسمائهن حتى لا يكون فى الاجابة عن بعض الأسئلة إحراج لهن . وقد وجدنا منهن تعاونا وجدية يشكرن عليها .

تفريغ الاستفتاء وتفسير النتائج

بعد دراسة الاستفتاء دراسة تحليلية دقيقة فى ضوء الموضوع الذى يبحث فيه، أعطى لكل سؤال درجة واحدة كانت تعتبر موجبة إذا كانت الإجابة تعنى ضمنياً التكيف السليم للموقف الذى يشير إليه السؤال ، وتعتبر سالبة إذا كانت الإجابة تعنى نوع من عدم التكيف للموقف الذى يشير إليه السؤال ، وبهذه الطريقة يمكن للاستفتاء أن يفرق بين الفتيات على أساس حسن التكيف أو سوءه .

على أنه لما كان الاستفتاء طويلا إذ بلغ عدد أسئلته ١٣٩ سؤالا ، ولما كانت بعض الأسئلة قد وضعت كمقدمة لموقف معين كما أن بعضها لم ينجح فى التمييز بين السلوك المتكيف وغير المتكيف ، ولما كنا قد عمدنا فى بعض الأحيان إلى تكرار بعض الأسئلة ولكن بصورة مقنعة حتى نتأكد من أن إجابات الفتاة عن هذا الموقف تمت عن تأكد ويقظة تامة ، فقد وجد أنه من الممكن اختيار أكثر الأسئلة قدرة على التنبؤ بنوع التكيف والاقتصار على تحليلها .

وقد راعينا أن تكون الأسئلة ممثلة لميادين الاستفتاء المختلفة مع الضغط على هذه الميادين التى أعتقد أن لها أثراً ملحوظاً على الصحة النفسية مثل الميدان

---

(١) ارجع إلى الملحق رقم (٢) تجد الاستفتاء كاملا .

الخاص بالشعور بالأمن والمحبة ، لأنه ثبت بالبحث أن تزعزع هذا الشعور له أسوأ العواقب على صحة الفتاة النفسية وتكيفها للوسط .

وقد بلغ عدد الأسئلة المختارة للتحليل والدراسة[1] ٢٧ سؤالا وزعت على ميادين الاستفتاء الآتية :

عدد الميادين	عدد الأسئلة التى تخصها
١) علاقة الفتاة بوالديها وأسرتها	٤
٢) مدى الشعور بالأمن والمحبة	٩
٣) مدى الشعور بالحرية أو القيود	٣
٤) اتجاه الأسرة نحو الاختلاط والتمسك بالتقاليد	٦ (٤ ، ٢)
٥) اتجاه الفتاة نحو ضغط المجتمع ونقده	٢
٦) الشعور بالخطأ وضعف الثقة بالنفس	٣
المجموع	٢٧

وفيما يلى نتائج التحليل الإحصائى مع ملاحظتنا على الاستجابات .

جدول يبين نسبة عدم التكيف للمواقف المختلفة ، ونسبة التردد فى الإجابة

الميادين المبحوثة	نسبة عدم التكيف	نسبة الإجابة «غير متأكدة»
١) علاقة المراهقة بوالديها وأسرتها	٣٩٪	١١٪
٢) مدى الشعور بالأمن والمحبة	٦٣٪	٣ ٪
٣) مدى الشعور بالحرية أو القيود	٣٤ر٥٪	٧ ٪
٤) اتجاه الأسرة نحو الاختلاط والتمسك بالتقاليد	٦٠٪	
٥) اتجاه الفتاة نحو ضغوط المجتمع ونقده	٨٤٪	٥ ٪
٦) الشعور بالخطيئة وضعف الثقة بالنفس	٤٢٪	

(١) أشير إلى هذه الأسئلة بعلامة (صح) فى الاستفتاء فى ملحق رقم ٢.

من الجدول السابق يتضح لنا أن فى المجتمع العربى كثير من العوامل الثقافية والضغوط الاجتماعية التى تعوق نمو شخصية المرأة فى هذه المجتمعات وتزيد من صعوبة تكيفها .

كذلك يمكننا أن نجمل ملاحظاتنا فيما يلى :

أولا : أن الفتاة العربية تشعر بعدم تكيف ملحوظ بالنسبة لأسرتها ويمكننا أن نقول إن نسبة عدم التكيف للأسرة الواردة فى الجدول السابق (٣٩.٪) مع ارتفاعها لا تمثل الواقع بدقة لأن هذه النسبة غالباً ما تكون أعلى من ذلك ، لأن اعتراف الفتاة حتى بينها وبين نفسها بعدم رضاها عن أسرتها بصفة عامة ووالديها بصفة خاصة يشعرها بالذنب والخطيئة ويجعلها تتردد فى الإجابة بصراحة عن أسئلة هذا الميدان ، وهذا ما حدث بالفعل فى حالة المفحوصات بهذا الاستفتاء ، فإجابات الفتيات عن الأسئلة المتعلقة بعلاقتهن بوالدتهن مثلا كان يبدو فيها التردد والحيرة فى أكثر من ميدان . ولهذا كثرت الإجابة « غير متأكدة » على سؤال رقم ٦ مثلا وهو « إننى أتضايق من تصرفات والدتى وطريقة معيشتها » وبلغت نسبة هذه الإجابات ١١ ٪ ، وتكرر ذلك فى سؤال رقم ٤٠ فى الميدان الثانى عن علاقة الفتاة بوالدتها كعامل من عوامل عدم التكيف وتزعزع الشعور بالأمن وهو « إننى أتضايق من والدتى لقسوتها وعدم مراعاتها لشعورى » .

ثانياً : كان عدم تكيف الفتاة للمواقف التى يشير إليها الاستفتاء أظهر ما يكون فى الميدن الخامس المتعلق باتجاهات المجتمع نحو الفتاة العربية ، إذ بلغت نسبة عدم التكيف ٨٤ ٪ ، ويلى هذا الميدان فى الأهمية بالنسبة لعدم التكيف مواقف الشعور بالأمن ، ثم اتجاه الأسرة نحو الاختلاط .

ثالثاً: دل الإستفتاء على أن نسبة كبيرة من الفتيات العربيات يشعرن بضعف الثقة فى نفوسهم وبالذنب لأتفه الأسباب ، وهو شعور هدام يشل القوى العاملة

عند نصف المجتمع المشرف على تربية النصف الآخر ، ولهذا يجب أن تدرس هذه العوامل ذات الأثر الفعال فى عرقلة نمو شخصية المراهقة العربية تمهيداً لعلاج الموقف علاجاً حاسماً وسريعاً .

الظروف الإجتماعية والنفسية التى أدت إلى عدم التكيف

لقد اتضح لنا من نتائج الإستفتاء السابق أن الفتاة العربية تعانى الشىء الكثير من عدم التكيف فما هى الظروف الإجتماعية والنفسية التى تعتبر مسئولة عن ذلك ؟

الجواب عن هذا السؤال يستدعى دراسة تحليليـة شاملة للمؤثرات الثقافية والضغوط الإجتماعية المختلفة التى تقع الفتاة تحت تأثيرها، وليس هنا مجال الدراسة التفصيلية لهذه المؤثرات والضغوط ولذلك سنحاول استعراضها باختصار .

تنشأ الفتاة فى الجمهورية العربيـة المتحدة فى أسرة كبيرة فى العادة تتكون من الأب والأم والأخوة والأخوات وكثيراً ما تضم الأسرة الجدة أو الجد أو أحد الأقارب ، وبذلك يعيش تحت سقف واحد ثلاثة أجيال ،ومن الطبيعى أن يكون لكل جيل طريقته الخاصة فى الحياة ومعالجة الأمور ، ولذلك يكثر احتكاك أفراد الأسرة بعضهم ببعض ، ويتدخل الآباء والأجداد فى حياة الصغار تدخلا يتمثل فى كثرة الأوامر والنواهى التى يطلب من الأبناء طاعتها ، وما أكثر هذه الأوامر المفروضة على البنت لأنها « بنت » وليست « ولد » فتضيق هذه درعا بها وتسوء العلاقة بينها وبين أسرتها . ويحضرنى فى هذه المناسبة قول فتاة مراهقة لى : « إننى لا أستطيع أن أقوم بعمل واحد ينال استحقاق جدتى ووالدتى . ولذا أعانى من نقدهما الشىء الكثير ولا أستطيع أن أنفذ رغباتهما فى كثير من الأحيان لأن طريقتهما فى الحكم على الأمور لا تناسبنى »

ومما يزيد فى فتور العلاقة بين الفتاة المراهقة وأسرتها ، أن كثيراً من فتيات الجيل الحالى — وعلى الأخص فى المدن — متعلمات اكتسبن الكثير من عوامل المدنية الحاضرة ولذلك أصبحت تصرفات آبائهن وطريقة معيشتهم لاتعجبهن ، وقد ثبت ذلك من نتائج الاستفتاء . فذكر بعضهن صراحة أن تصرفات والديهن لا يعجبهن وانها مثار خجل لهن، وترو البعض الآخر فى التصريح بذلك فكانت اجابتهن نوع من الهرب ، والحق أن المجتمع المصرى فى الوقت الحاضر يعانى من التفاوت الكبير فى الثقافة بين الجيلين الحاضر والسابق — وعلى الأخص فى الريف — حيث يعيش غالبية سكانه وكثير منهم أميون ، لذلك كانوا مثار نقد وحرج للأبناء ، وكثير منهم يخجل من الطريقة التى يعيش بها آباؤهم ومن مسكنهم وملبسهم ومظرهم العام. هذا العامل وحده كفيل بأن يولد الكثير من التوتر النفسى فى نفوس الأبناء خصوصاً فى مرحلة المراهقة (١٢ — ١٣ إلى ٢٢ — ٢٣) التى يتطلع فيها الشباب إلى المثل العليا فى كل شىء .

والأسرة المصرية بما فيها من نظم اجتماعية وعادات وتقاليد لا تشبع كثيراً من حاجات الشباب ، فنحن نعلم أن من الحاجات الضرورية للمراهقين والمراهقات النزعة إلى احتلال مركز مرموق بين البالغين Weed for Status وهذا من شأنه أن يجعل المراهق يضيق ذرعا بما كان يقبله كطفل من الأوامر والنواهى التى يصدرها والده ومدرسوه والبالغون المحيطون به ، فيعمل على الخروج عليها . هذا السلوك طبيعى بالنسبة للمراهق ، ويجب أن تعترف له بذلك ، ويجب على الآباء أن يساعدوه على اعتداده بنفسه وعلى تبوء منزلة محترمة فى المجتمع ، ولكن الأسرة العربية فى الغالب لا تعترف له بهذا الحق فيصعب على الأب أن يرى ابنه الوديع المطيع قد انقلب إلى « ولد عاق » متمرد على سلطته وهو والده

« الذى كان سبباً فى وجوده » كما سمعت بعض الآباء يقولون وهم يشكون أبنائهم أو بناتهم المراهقات ، وتكون نتيجة ذلك أن تشدد الأسرة قبضتها على الشاب والفتاة حتى لا يفلت زمامها منها ! ! ! وقد يصل الأمر ببعض الآباء أثناء محاولته السيطره على ابنه أو بنته العاقة ! ! إلى استعمال العقوبة البدنية ، وهذا التصرف بطبيعة الحال من شأنه أن يزيد الحالة سوءا ، فتزداد مقاومة الأبناء للآباء ، و بالتالى تزداد حالة التوتر النفسى الذى يشعر بها المراهق وتزداد تعاسته . ومما يزيد الأمر تعقيداً أن تقاليد الأسرة العربية تفرق بين معاملة المراهق والمراهقة فتفرض قيودا جديدة على تصرفات الفتاه لأنها لم تعد طفلة وتضيق على حريتها فى الوقت الذى تشعر فيه بحاجتها إلى المزيد من الحرية و إلى التحرر ولو قليلا من من قيود البالغين ، فتمنع الفتاة من الخروج وحدها بعد أن كانت تخرج وتدخل دون قيود ، فإذا ما تساءلت عن سبب هذه القيود الجديدة والتى لم تكن تشعر بها من قبل ، قيل لها أنها كبرت وأصبحت فتاة يافعة من العار أن تترك وحدها — و إذا أرادت التزين والعناية بشعرها وملابسها — وهو سلوك طبيعى للفتاة المراهقة — انتقد تصرفها لأنها مازالت صغيرة والتزين لا يجوز إلا لليافعات من النساء ، و إذا ما شوهدت تتحدث مع شاب ولو كان كان زميلا لهـا فى الطفولة لعبت معه سنوات طويلة بحرية ودون تحفظ ، لفتت الأسرة نظرها إلى عدم العودة إلى محادثته لأنها كبرت وأصبحت كاملة الأنوثة وتقاليد الأسرة لا تبيح اختلاط الجنسين فى هذا السن — وهكذا يتدخل الآباء فى كل صغيرة وكبيرة فى حياة بناتهم وكثيرا ما يعيّرونهن بما طرأ على أجسامهن من تغيير لم تألفه المراهقات ، فلا عجب إذا زاد التوتر الإنفعالى للفتاة وضاقت ذرعاً بحياتهـا ، وقد شكت إلى الكثيرات منهن بأن الحياة فى محيط الأسرة عبء ثقيل وأن المدرسة أو الكلية « تفرج عنهن » وتخفف من حدة الأزمات النفسية التى يتعرضن لها من آن لآخر نتيجة لإخفاقهن فى أشباع حاجاتهن الضرورية ، وأذكر فى هذه المناسبة حالات

بعض المراهقات أتيننى طالبات الإرشاد فى حل بعض مشكلاتهن النفسية وكان بعضهن يشكين من أمهاتهن والبعض الآخر من الآباء أو الإخوة الذكور .

ومما يزيد فى توتر الفتاة العربية أنها لا تعانى من سلطة والديها ومعلميها فقط وإنما كثيراً ما تعانى سلطة أقسى وأشد خطراً على صحتها النفسية وهى سلطة الأخوة البنين سواء كانوا أكبر منها أو أصغر سنا ، فإن تقاليد الأسرة المصرية الاجتماعية وتقاليدنا كشرقيين شجعت الأخوة البنين على أن ينصب كل منهم نفسه رقيباً على تصرفات إخوتهم البنات ، وقد سمح له المجتمع العربى بأكثر من هذا إذ اعترف له ببعض الحق فى قتلهن تخلصا من العار ، فجاء القانون الجنائى وتكرم بعقوبة قاتل أخته لمجرد شائعة لم يتحقق من صحتها بالسجن سنتين أو ثلاثا أو بعقوبة أقصاها سبع سنوات بينما يعاقب قاتل اللص بالاعدام . ومعنى ذلك أن أن النظم الاجتماعية العربية والتى تنعكس فى حياة الأسرة تضاعف من حدة الأزمات النفسية للفتاة ، ومما يزيد الأمر خطورة على صحتها النفسية ما نراه فى المجتمع العربى الحديث من عدم استقرار ، فهو يتأرجح بين البالى من التقاليد وبين الجرىء من نواحى التجديد إذ بجانب النظم الإجتماعية التقليدية الصارمة السابق الإشارة إليها يوجد تقدميون ودعاة تجديد إلى أبعد الحدود ينادون صراحة فى الصحف والمجلات بوجوب اطلاق الحرية للفتاة لأن هذه الحرية من حقها فلماذا تحرم منها ؟ ويذهب بعضهم إلى أبعد الحدود فينادون بآراء من شأنها أن تقلب النظم الاجتماعية السائدة فى المجتمع العربى رأسا على عقب فنقرأ مثلا فى مجلة كالجيل أو أخبار الجامعات عبارات « أتركوا لهن حرية الحب والتمتع بلقاء المحبوب فى ضوء القمر » الخ الأمر الذى يلهب مشاعر الفتاة المراهقة وقد يدفعها إما إلى الجرى وراء أشباع دوافعها الجنسية دون أعمال العقل والحكمة ، وإما

الشعور بالتوتر النفسى والاحباط أزاء تصرفات أسرتها معها ومنعها من الخروج وحدها مما يكون له أسوأ العواقب على صحتها النفسية .

يضاف إلى ما تقدم أن طريقة الأسرة المصرية فى تربية أبنائها تساعدالفتاة على الشعور بالاحباط والتعاسة وتزيد من توترها النفسى ، وذلك بسبب تناقض معاملتها للأبناء فى المراحل المختلفة ، ففى الفترة التى سبق دخول الطفل المدرسة تعطى الأسرة أبناءها حرية واسعة وتلجأ إلى تدليلهم والمبالغة فى اشباع رغباتهم فتخضع الأم لرغبات طفلها الرضيع وتعطيه ثديها ليرضع منه فى أى وقت يريد ، ولا تتقيد فى ذلك بمواعيد محددة للرضاعة ، كما أن كثيرا من الأمهات يتركن أبناءهن يرضعون لمدة سنتين وفى بعض الأحيان مدة أطول من ذلك ، وقد تستمر حتى بعد ولادة مولود جديد ، فإذا مشى وتكلم تركت له الحرية يلعب ويذهب إلى الحدائق أو ينزل إلى الشارع دون تقييد . وكثيراً ما تخضع لرغباته فى الأكل والنوم حتى ولو كانت عاداته فى هذه النواحى غير مرغوب فيها ، أما من حيث معاملاته الاجتماعية فحدث عنها ولا حرج فبعض الأطفال حتى بعد سن السادسة يبدون من ضروب السلوك ما يدل على قلة عناية آبائهم بتوجيههم وتعويدهم ضبط انفعالاتهم والتحكم فيها ، ولذلك نجدهم يثورون لأتفه الأسباب ، وتنطلق أفواههم بالشتائم والصراخ ولا تتحرك الأم قيد أنملة لتوجيه ابنها بل تنتحل له الأعذار قائلة « إنه طفل لا يفهم شيئا غداً يكبر ويتعلم » وهكذا يعيش الطفل متمتعا بقسط كبير من الحرية ، حتى إذا دخل المدرسة تغيرت نظرة البالغين فى الأسرة اليه وبدأوا معه عملية تدريب لم يتعوده فتكثر أوامرهم اليه وتتعدد طلباتهم منه ورغم شعوره بوطأة هذه المطالب إلا أنه يجيبها ويطيع الأوامر بقدر مايستطيع ، يساعده فى ذلك ما تتميز به مرحلة النمو التى يجتازها (الطفولة المتأخرة) من استقرار نسبى .

فإذا ما أتت مرحلة المراهقة زاد شعور المراهق تدريجيا بذاتيته وتعددت

حاجاته وأصبح شديد الرغبة فى اشباع هذه الحاجات التى كثيرا ما تجد مقاومة من الآباء لأنهم لم يتعودوها من ابنهم ، فتتعقد العلاقة بينه و بين أسرته وعلى الأخص فى حالة الفتاة التى تجد نفسها مقيد بقيودة جديدة كثيرة لاعهد لها بها فى المراحل السابقة فى الوقت الذى تشعر فيه بحقها فى مزيد من الحرية ، فلاعجب أن رأينا المراهقة العربية فى كثير من الأحيان متوترة الأعصاب مشتتة الانتباه خجولة مما طرأ على جسمها من تغيرات لأن البالغين فى أسرتها شجعوا على هذا الخجل ، وتزداد هذه الحالة كلما زاد التناقض فى معاملة أسرتها لها فى مراحل النمو المختلفة .

هذا النوع من التربية المنزلية وما يبدو به من تناقض فى معاملة الابنة الواحدة فى مراحل نموها المختلفة تكاد تكون شائعة عند كثير من الأسر العربية على اختلاف طبقاتها ، ولذلك كان لها أثر كبير فى تكوين شخصية المرأة العربية التى تبدو غير متكاملة فى كثير من الأحيان ، وكثيرا ما نجد فى سلوكها تناقضا وترددا يجعل حكمها على الأمور غير سليم ، فنجد مثلا اما على جانب كبير من المحافظة فى حياتها العادية اليومية ومع ذلك فهى تترك لبناتها الحبل على الغارب فى المصيف ولاتتدخل فى تصرفاتهن مهما كانت هذه التصرفات غير لائقة ، ولكنها تعود إلى الشدة فى معاملتهن متى عدن إلى القاهرة ، وعلى النقيض من ذلك نجد إما متحررة من التقاليد الشرقية إلى حد ما ومتعلمة وحاصلة على أرقى الدرجات العلمية ، ومع ذلك فهى تأبى على بناتها المراهقات قدرا ضئيلا من الحرية وتحرم عليهن مصاحبة أية صديقة من نفس السن بحجة « أن البنات يعلم بعضهن بعضا العادات السيئة » وكان من الطبيعى أن تؤثر هذه المعاملة أثرا كبيرا على نفسية ابنتها الكبرى فبدت دائما مكتئبة باكية وانصرفت عن أى ضرب من ضروب الحياة الاجتماعية ، لا عمل لها بعد الانصراف من المدرسة إلا الاستذكار واتمام واجباتها المدرسية التى أصبحت مثار قلق دائم لها .

كذلك اثبت الاستفتاء أنه من العوامل المؤثرة فى شخصية الفتاة العربية ، وبالتالى فى شخصية المرأة العربية بصفة عامة ، نظرة الأسرة إلى اختلاط الجنسين فى محيطها ، فالغالبية العظمى من الأسرة المصرية وعلى الأخص فى الطبقات المتوسطة — كما دل على ذلك الإستفتاء السابق — لا تبيح اختلاط الجنسين فى محيطها وتحت إشرافها ، وهذا ينطبق حتى على الأسرة التى اتاحت لبناتها فرص الاختلاط فى دور العلم وفى المجتمع خارج نطاق الأسرة ، وهذا الاتجاه قد يبعث فى نفس الفتاة القلق وعدم الاستقرار ويجعلها تتأرجح فى سلوكها بين اتجاهات الأسرة المانعة للاختلاط وبين الاختلاط الذى لابد منه كحقيقة واقعية خارج محيطها ، فهناك اختلاط فى الكلية واختلاط فى النادى وفى دور السينما ومحل العمل الخ فإذا أضفنا إلى ذلك دعوة الصحف والمجلات المتكررة إلى اختلاط الجنسين وأثر هذه الدعوة على اتجاهاتها نحو تقاليد الأسرة أدركنا أنها بحق فى مركز لاتحسد عليه ، فهى مضطرة إلى الاختلاط أحيانا علما منها أنها إذا فعلت ذلك أتت أمرا يغضب والديها فتشعر بالذنب والخطيئة ، وهى أن امتنعت عن الاختلاط أطلاقا لن تجد لها مكانا كامرأة عاملة فى ميادين العمل المختلفة التى تشارك فيها الفتاة الرجل فى الوقت الحاضر .

لذلك نرجو أن تعدل الأسرة من نظرتها التقليدية إلى الاختلاط لأن لاختلاط الجنسين فى محيط الأسرة فوائد متعددة منها حماية البنت من خطر الاختلاط بقرناء السوء والتنفيس عن حاجة من الحاجات النفسية القوية التأثير فى شخصيتها ، كما أنه سيجنبها الشعور بالذنب إن هى لجأت إلى الاختلاط دون رضاء أهلها .

وأخيراً فقد أثبت الاستفتاء أن الفتاة العربية تشعر بضغط المجتمع عليها وتجد غضاضة فى الطريقة التى ينظر بها إليها ، فكثيراً ما تثار فى المجتمع مسائل تتعلق

بالحياة الخاصة للمرأة كملابسها وعاداتها وأخلاقها بحجة إصلاح الفساد والقضاء عليه ، تثار هذه المسائل على صفحات الجرائد وفى الأماكن العامة وتسمع الفتاة حيناً نقداً لاذعاً لملابسها وتصرفاتها قد يتعدى النقد إلى السباب والشتائم الأمر الذى يضعف ثقتها بنفسها ويحطم كبريائها واعتدادها بنفسها ويشعرها بالذنب والخطيئة وكلها عوامل هدامة للصحة النفسية .

ولا يقتصر الأمر على ذلك بل أنها كثيراً ما تسمع فى نفس الوقت تشجيعاً وتقريظاً لتصرفاتها المنتقدة ، الأمر الذى يؤدى إلى زعزعة شعورها بالأمن وإحباط حاجتها إلى استحسان الجماعة التى تعيش بينها .

هذا استعراض سريع للظروف والعوامل ذات الأثر الفعّال فى شخصية المرأة العربية وهى الظروف التى أدت إلى أن ترتفع نسبة الشعور بالذنب وضعف الثقة بالنفس بين من أجرى الاستفتاء إلى ٤٢ ٪ وهى نسبة خطيرة حقاً ، على أنه يجدر بنا أن نشير إلى أن الظروف السابقة لم تؤثر فى شخصية الفتاة بطريقة واحدة وبنسبة واحدة ، فللتأثير السابق صور متعددة تتفق والفروق الفردية المزاجية والشخصية عند الفتيات ولهذا فإننا نصادف أنماطا من الفتيات أو المراهقات تغلب على كل نمط صفات عامة مميزة ويمكننا بسهولة أن نميز بين الفتيات المراهقات (١٧ — ٢٤ سنة وهو سن الفتيات اللاتى أجرين الاستفتاء) أربعة الأنماط الآتية :

أولا — النمط الأول هو نمط الفتاة المنطوية على نفسها ، التى تخاف الاجتماع بالناس ويصعب عليها تكوين الأصدقاء ، وكثيراً ما تنكب الفتاه التى تنتمى إلى هذا النمط على دروسها وتنصرف عن غيرها من أنواع النشاط الاجتماعى داخل المدرسة أو خارجها ، ويكتسب النجاح المدرسى أهمية خاصة فى حياتها ، ويصبح مثار قلق واكتئاب لأتفه الأسباب .

ثانياً — النمط الثانى : هو نمط الفتاة العنيفة المعتدية ، التى تتحدى السلطة وتخرج عليها دون خوف أو تردد مهما كانت العواقب وتعوض عما تشعر به من ضعف الثقة فى نفسها ومن عدم استقرار وعدم إطمئنان، بنزعة عدوانية واضحة ، فتهز كتفيها استهتاراً إذا سمعت نصيحة أو نقداً يوجه إلى سلوك أتت به وكان غير مرغوب فيه ، وتعتدى باللسان أو بالفعل على من يحاول توجيهها حتى ولو كان أقرب الناس إليها ، و بذلك يستبدل سعيها إلى استحسان المجتمع لتصرفاتها بالنزعة إلى التحدى وعدم المبالاة بقيم الجماعة ومثلها .

ثالثاً — النمط الثالث . هو نمط الفتاة التى تهرب من مشاكلها إلى التدين فتتخذ من التدين الشديد وسيلة تبرر بها هروبها من المجتمع وتعوض به عن شعورها بالإحباط والفشل فى تحقيق رغباتها وحاجاتها القوية فى عالم الواقع المر المحيط بها ، ومعنى ذلك أنها تلجأ إلى انتزاع الاستحسان ممن حولها بالتمسك الشديد أو التعصب المتطرف للشعائر الدينية وتغالى فى ذلك إلى درجة ملحوظة فتنصرف عن أنواع النشاط البرئ المحبب إلى الفتيات من سنها وتخفى شعرها « بالطرحة » وتغالى فى لبس الملابس الطويلة الفضفاضة الخ .

رابعاً — وأخيراً وليس آخرا فإننا نجد نمط الفتاة التى تمكنت من التغلب على صعوبات التكيف واستطاعت أن تصل إلى درجة لا بأس بها من التكامل فى شخصيتها والاستقرار الانفعالى ، ولذلك فهى تبدو متزنة سعيدة راضية .

كيف نساعد الفتاة العربية على حسن التكيف

يتضح لنا من البحث السابق أن الفتاة العربية تعيش فى مجتمع به من العوامل الثقافية والاجتماعية ما يزيد من صعوبة تكيفها ، وقد يؤثر تأثيرا ملحوظاً على صحتها النفسية وهذا يعنى أننا نربى أمهات لسن خير سلف لخير خلف ، إذا

تنعكس صعوبات الأم النفسية على معاملتها لأبنائها و بناتها فتنقل إليهم تعاستها وشقاءها ، ولا عجب ففاقد الشيء لا يعطيه .

لذلك كان من الواجب علينا كإخصائيين نفسيين أن نبين كيف يمكننا مساعدة الفتيات والمراهقات أمهات المستقبل على حسن التكيف وهى مهمة شاقة . وقد يمضى وقت طويل قبل أن نخطو خطوات إلى الأمام ، فاقتراح الحلول أمر يسير ولكن نجاحها فى حل المشكل من الصعوبة بمكان فى مجتمع مثل المجتمع العربى المثقل بالعادات والتقاليد التى تضيق الخناق على الفتاة وتزيد من صعوبة تكيفها ، لهذا سأحاول أن أرسم خطوطاً عريضة لمقترحات قد تنتج فى إحداث تغيير شامل لاتجاهات الأسرة نحو المراهقة . على أننى أنصح ألا نحاول إحداث تغير مفاجىء أو عنيف ، لأن قلب عادات المجتمع وتقاليده المتعلقة بالمرأة رأساً على عقب من شأنه إما أن يثير مقاومة العناصر الرجعية التى أحلت هذه التقاليد من نفسها منزلة سامية ، و إما أن يثير نزاعاً وصراعاً نفسياً بين الرغبة فى المحافظة على القديم من التقاليد و بين العمل على مسايرة العصر والتجديد ، ولست أرغب فى حدوث إحدى الظاهرتين لأن تأثيرهما على الصحة النفسية غير مأمون العواقب ، لذلك أنصح بالتروى والتأنى فى الانتقال بحيث يغير المجتمع اتجاهاته نحو المرأة و يساير التطور خطوة خطوة .

و يمكننا أن نقول أن نجاحنا فى هذا المضمار يتوقف على رسم خطة شاملة تتناول النواحى الآتية :

أولا : دراسة المجتمع العربى فى المدن والريف دراسة مستفاضة لمعرفة العوامل المختلفة التى تؤثر فى اتجاهات الأسرة فتحول بين الفتاة و بين التكيف السليم ، وتزيد من شعورها بالتوتر والشقاء ، وذلك تمهيداً لمحاربتها والقضاء عليها .

ثانيا : استخدام كل امكانيات المجتمع المختلفة للعمل على إحداث التغيير المطلوب .

أما عن دراسة المجتمع العربى دراسة علمية إحصائية دقيقة فهى لا تزال ناقصة ، على أنه يمكننا أن نلفت النظر لبعض الحقائق التى لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند تخطيط الطريقة التى توصلنا إلى حل هذه المشكلة .

الحقيقة الأولى التى يجب مراعاتها حين نحاول تغيير إتجاه المجتمع العربى نحو الفتاة ، هى أن الطبقة الوسطى هى أكثر الطبقات تمسكا بالتقاليد وتعصبا لها، خصوصا فيما يتعلق بحرية الفتاة ، واختلاط الجنسين ، وينعكس هذا التعصب على معاملة الآباء والأخوة الذكور لأخواتهم ، أما فى الطبقتين الدنيا والعليا فإن ضغط هذا النوع من التقاليد أقل ، وتنال الفتاة عادة حظاً أوفر من الحرية ومن فرص الاختلاط بالجنس الآخر ، فضلا عن أنها فى الطبقات الدنيا غالبا ما تأخذ مكانتها فى المجتمع كامرأة مسئولة بمجرد وصولها إلى سن السادسة عشرة وربما قبل ذلك .

٣ — الحقيقة الثانية هى أن فتاة المدينة أكثر شعورا بالاحباط وأكثر شعورا بالضغوط الاجتماعية والثقافية من فتاة القرية ، ففى المدن تتعقد المؤثرات الثقافية ويتعقد معها سلوك الناس ، فتتأثر حياة الفتيات والمراهقات بالتعليم وبالتراث الثقافى الأوربى ، لهذا يكثر الصراع بين الأجيال السابقة ممثلة فى الآباء والأقارب والأجداد وبين الشباب من المراهقين والمراهقات ، أما فى القرية حيث لا زال الناس يعيشون على مستوى حضارى بسيط وحيث يقل إحتكاك الآباء بالأبناء وحيث يقنع القوم بأقل ما يمكن من إمكانيات الحياة ، فلا دور سينما ولا أندية ولا دور لهو ولا مقاهى فى كثير من القرى . نجد أهل القرية من الرجال والنساء والفتيان والفتيات يعيشون فى وئام وقلما يشعرون بالصراع

النفسى الذى يعانى منه أهل المدن ، كما أن الفتاة لا تشعر بأن لها حقوقا مسلوبة كما تشعر فتاة المدينة .

٣ — الحقيقة الثالثة هى أن كثير من التقاليد المقيدة لحرية المرأة والمضيعة لحقوقها قد اصطبغت خطأ بصبغة دينية وكلها دخيلة على المجتمع العربى وترجع فى الغالب إلى المجتمع أو العصر التركى ، فالمجتمع العربى الإسلامى أعطى للمرأة حقوقها ، كما سمح لها بمشاركة الرجل فى كثير من أعماله كالتجارة والتعليم بل والقتال .

أما وقد عرفنا الحقائق السابقة بقى علينا أن نفكر فى كيف نبدأ فى تعديلها وتكوين الاتجاه المطلوب . وهنا نتساءل : هل يحقق التغيير المنشود عن طريق القانون ؟ وهل نحظى بنتائج حسنة إذا وقف بعضنا فى الناس خطباء قائلين لهم اتركوا هذا وذاك من التقاليد فهى بدع أدخلها العثمانيون وغيرهم واتبعوا أخرى ؟ الجواب عن هذا السؤال بالنفى طبعا ! ! فلن يجدى القانون ولن يجدى الوعظ والنصيح بهذه الطريقة ، على أننى أرى أن خير سبيل إلى التحكم فى تلك النظم وتعديل اتجاه المجتمع الحالى نحو المراهقة بصفة خاصة والمرأة بصفة عامة ، هو استخدام كل امكانيات المجتمع فى إرشاده وتبصيره بأصل اتجاهاته نحو المرأة والظروف التى أوجدتها ويمكننا إجمال هذه الامكانيات فيما يلى :

(١) المدرسة .

(٢) أندية الشباب .

(٣) الإذاعة والتليفزيون والصحافة .. الخ .

(٤) الوحدات المجمعة .

(٥) مسجد القرية .

(٦) الاجتماعات التى تحدث فى « دوار » العمدة .

(٧) مسرح القرية إن وجد .. الخ .

على أن استخدام هذه الإمكانيات المتعددة لإحداث الاتجاه المطلوب لن يتحقق له النجاح إلا إذا وضعنا خطة للارشاد وتقديم الخدمات النفسية ، نعنى بتقديم الخدمات للآباء والشباب على حد سواء ، على أن هذا الإرشاد النفسى لن يفلح بدوره إلا إذا انتشر الوعى الإرشادى وشعر الناس بحاجتهم إليه فى حل مشكلات الأسرة ، هذا الوعى لا وجود له تقريباً فى مصر فى الوقت الحالى ، ولذا يعتبر الإرشاد النفسى عند الكثيرين من المتعلمين والأميين على حد سواء لغواً غريباً نقل إلينا من بعض الدول الأجنبية ، ولا يمكن تطبيقه فى مصر ، فضلا عن أن بعض المصريين لا يزالون يعتبرون طلب مساعدة الأخصائى النفسى بالعيادة النفسية من الأمور المشينة . ويعتقد الآخرون أنهم ليسوا فى حاجة إلى إرشاد فى أمور أسرهم التى هى مملكتهم الخاصة ولا يقبلون تدخلا فى هذا الميدان من أى شخص خارجى حتى ولو كان موجهاً أو مرشداً نفسيا .

كذلك لن ينجح الإرشاد والتوجيه إلا إذا قام به متخصصون فى الإرشاد أعدوا إعدادا خاصاً لمقابلة مشكلات التكيف عندنا ، على أن إعداد الموجهين أو المرشدين النفسيين ليس بالأمر العسير خصوصاً وأن لدينا أقساماً لعلم النفس فى الجامعات المصرية يمكنها القيام بذلك . لذلك ننصح بفتح باب الالتحاق بدراسات الإرشاد على مصراعيه حتى نسد حاجة البلاد من هذه الفئة .

وإذا ما أعددنا الموجهين والموجهات علينا أن نركز جهودنا فى المدن وعلى الطبقة المتوسطة على ألا نحرم القرية تماماً من هذه الفئة . فعلينا أن نهتم بإنشاء مكاتب لإرشاد الأسرة والشباب قبل إقدامه على الزواج فيما يهمه من أمور تحقق سعادة الأسرة ، وعلينا أن نزود المدارس وعلى الأخص المدارس الثانوية بالموجهات لمساعدة الفتاة على التغلب على ما يصادفها من مشكلات التكيف

وبذلك تقلل من فرص شعورها بالاحباط والتعاسة فضلا عن إعدادها لحياة الأمومة ولتربية جيل من أمهات المستقبل أقل عرضة للاحباط والتوتر النفسى .

كذلك علينا أن نستخدم الإذاعة والتليفزيون والصحافة وغيرها من وسائل التثقيف العام فى تبصير الآباء بالظروف الثقافية التى كان لها اليد الطولى فى تشكيل التقاليد الشرقية المتعلقة بالمرأة حتى يعرفوا الزائف منها الذى يجب القضاء عليه والأصيل الجدير بالبقاء ، وحتى يعرفوا أن كثيرا من هذه التقاليد ذات الصبغة الدينية غريب ودخيل على الدين ويجب ألا يقدس على هذا الأساس .

كذلك علينا أن نستخدم الوحدة المجمعة فى القرية مقراً للموجه النفسى ومنها تمتد خدماته إلى مختلف الاجتماعات التى تحدث فى القرية سواء فى منزل العمدة أم فى الجامع فى تبصير الآباء بالمشكلة للمساهمة فى اقتراح الحلول .

هذه بعض اقتراحات أسوقها على سبيل المثال لا الحصر لمساعدة المراهقة المصرية على التخلص من بعض مشكلاتها ، وهى اقتراحات يحتاج تنفيذها إلى إمكانيات لابد من توافرها حتى تتحقق فائدتها .

ملحق رقم (٢)

إستفتاء العوامل الفعالة فى شخصية المراهقة العربية

إسم الفتاة : المدرسة أو الكلية :

السن : الفرقة أو القسم :

محل الإقامة : عدد حجرات المسكن .

عدد أفراد الأسرة دون الأب والام ، عدد الاخوة الذكور .

عدد الاخوة من الأناث .

وظيفة الأب مستواه العلمى

عمل الام إذا كان لها عمل مستواها العلمى

هذا استفتاء الغرض منه معرفة العوامل النفسية والاجتماعية الفعالة فى شخصية المراهقة المصرية ويتكون من مواقف مختلفة قد تقابلها المراهقة فى حياتها اليومية وقد كتب أمام كل موقف إجاباتها ثلاث نعم لا غير متأكدة

والمطلوب منك التعرف على ما صادفك من هذه المواقف وذلك بوضع علامة × على الإجابة الممثلة لتصرفك

مثال :

إننى أفخر بمهنة والدى وبمركزه الإجتماعى نعم لا غير متأكدة

ضعى علامة (×) على كلمة «نعم» إذا كنت تعتزين بمهنة والدك وعلا (×) على «لا» إذا كنت تفضلين عدم اشتغاله بها .

إذا فرض وصادفت أحد المواقف التى لم تمر بك فتخيلى نفسك فى الموقف واختارى التصرف الذى يرضيك وعلى عليه .

لا حظى أنه لا توجد إجابة صحيحة و إجابة خطأ .

أجيبى بمنتهى الامانة والإخلاص .

الاستفتاء

١	إننى سعيدة بالعيش فى كنف أسرتى المكونة من والدى وأخوتى	نعم	لا	غير متأكدة
٢	أجد متعة فى أن يعيش معنا جدى أو جدتى	نعم	لا	غير متأكدة
٣	أفضل أن تعيش أسرتى بمفردها دون الاقارب	نعم	لا	غير متأكدة
٤	اننى أعتز بمهنة والدى و بمركزه الاجتماعى	نعم	لا	غير متأكدة
٥	كنت أفضل أن يكون لوالدى مهنة أخرى غير مهنته الحالية	نعم	لا	غير متأكدة
٦	اننى أتضايق من تصرفات والدتى وطريقة معيشتها	نعم	لا	غير متأكدة
٧	إننى أفخر بوالدتى وتصرفاتها أمام زميلاتى	نعم	لا	غير متأكدة
٨	ليتنى أقنع والدتى بأن تحترمنى وتحترم رغبتى أمام زميلاتى وصديقاتى	نعم	لا	غير متأكدة
٩	اننى أفخر بموقع منزلنا ومستواه الاجتماعى الاقتصادى	نعم	لا	غير متأكدة
١٠	اننى أخجل من موقع منزلنا وطريقة تأثيثه	نعم	لا	غير متأكدة
١١	يضايقنى تدخل والدى فى اختيار صديقاتى	نعم	لا	غير متأكدة

١٢ أشعر بأن والدى شديد فى معاملته لى ولأخوتى — نعم — لا — غير متأكدة

١٣ يضايقنى تدخل والدتى فى اختيار ملابسى — نعم — لا — غير متأكدة

١٤ كثيرا ما يتدخل والدى فى مواعيد خروجى ودخولى المنزل — نعم — لا — غير متأكدة

١٥ لا يتدخل والدى فى أى تصرف من تصرفاتى — نعم — لا — غير متأكدة

١٦ يتدخل والدى فى القليل من تصرفاتى — نعم — لا — غير متأكدة

١٧ اننى أتضايق من تدخل والدتى فى كل صغيره وكبيره من تصرفاتى — نعم — لا — غير متأكدة

١٨ يضايقنى تدخل والدى فى كل صغيرة وكبيره من تصرفاتى — نعم — لا — غير متأكدة

١٩ أرحب بتدحل والدى فى تصرفاتى — نعم — لا — غير متأكدة

٢٠ أرحب بتدخل والدتى فى تضرفاتى — نعم — لا — غير متأكدة

٢١ إن جميع أفراد أسرتى يوفرون لى سبيل الراحة والمحبة — نعم — لا — غير متأكدة

٢٢ إننى محتاجة إلى مزيد من رضا والدى — نعم — لا — غير متأكدة

٢٣ إننى محتاجة إلى مزيد من عطف والدتى — نعم — لا — غعر متأكدة

٢٤ إننى أشعر فى بعض الأحيان برغبة فى الهرب من المنزل — نعم — لا — غير متأكدة

٢٥ أشعر اننى غريبة فى أسرتى — نعم — لا — غير متأكدة

٢٦ إننى حساسة إلى درجة كبيره — نعم — لا — عبر متأكدة

٢٧ يضايقنى نقد والدى لتصرفاتى — نعم — لا — غير متأكدة

٢٨ يضايقنى نقد والدتى لتصرفاتى — نعم — لا — غير متأكدة

٢٩ يضايقنى نقد أحد أخوتى الذكور لتصرفاتى	نعم	لا	غير متأكدة
٣٠ تستحسن أسرتى معظم ما اقوم به من أعمال	نعم	لا	غير متأكدة
٣١ قلما يمتدحنى والدى إذا أحسنت عملا	نعم	لا	غير متأكدة
٣٢ إننى لا أكاد أقوم بعمل واحد دون نقد أو لوم موجه إلى من واحد أو أكثر من أفراد أسرتى	نعم	لا	غير متأكدة
٣٣ أجد حرجا كبيرا فى أن أبوح لوالدىّ بما يضايقنى	نعم	لا	غير متأكده
٣٤ أننى لا أجد فى نقد أسرتى لتصرفاتى أى حرج أو مضايقة	نعم	لا	غير متأكدة
٣٥ من السهل أن يثيرنى أحد أفراد أسرتى	نعم	لا	غير متأكدة
٣٦ من السهل أن يثيرنى تدخل والدتى فى شئونى الخاصة	نعم	لا	غير متأكدة
٣٧ أشعر ببالغ اهتمام والدى بمشاكلى	نعم	لا	غير متأكدة
٣٨ أشعر ببالغ اهتمام والدتى بمشاكلى	نعم	لا	غير متأكدة
٣٩ أشعر أننى كمية مهملة فى أسرتى	نعم	لا	غير متأكدة
٤٠ أننى اتضايق من والدتى لقسوتها وعدم مراعاتها لشعورى	نعم	لا	غير متأكدة
٤١ أننى لا أشعر بحب نحو أى فرد من أفراد أسرتى .	نعم	لا	غير متأكدة
٤٢ لا تترك لى والدتى فرصة تصريف شؤونى الخاصة بنفسى	نعم	لا	غير متأكدة
٤٣ قلما تتدخل والدتى فى شؤونى الخاصة	نعم	لا	غير متأكدة

٤٤ ينتابني القلق لأسباب تافهة	نعم	لا	غير متأكدة
٤٥ أشعر أنني لا أحظى بقسط كاف من النوم	نعم	لا	غير متأكدة
٤٦ أنني أنام نوما عميقا في العادة	نعم	لا	غير متأكدة
٤٧ كثيراً ما أقضي ساعات طويلة في سريري دون نوم	نعم	لا	غير متأكدة
٤٨ أنني أخاف نقد المجتمع	نعم	لا	غير متأكدة
٤٩ أشعر بالضيق أحياناً دون أن أعرف السبب	نعم	لا	غير متأكدة
٥٠ أنني كثيراً ما أتردد في أن أبت في أمر يهمني	نعم	لا	غير متأكدة
٥١ أعمل حسابا كبيراً لآراء الناس حتى ولو اعتقدت أنها في غير محلها	نعم	لا	غير متأكدة
٥٢ كثيراً ما أشعر بالصداع	نعم	لا	غير متأكدة
٥٣ كثيراً ما أحلم أحلاما مزعجة	نعم	لا	غير متأكدة
٥٤ أنني لا أجد من يفهمني بين أسرتي	نعم	لا	غير متأكدة
٥٥ ليتني أستطيع تركيز انتباهي في المدرسة طويلا	نعم	لا	غير متأكدة
٥٦ أنني أزور صديقاتي في أي وقت أريد دون معارضة من أسرتي	نعم	لا	غير متأكدة
٥٧ يعطيني والدي حرية كبيرة في التصرف في أموري	نعم	لا	غير متأكدة
٥٨ أشعر بأنني في سجن لا حرية فيه	نعم	لا	غير متأكدة
٥٩ أنني أخرج بمفردي دون أن تحاسبني أسرتي على ذلك	نعم	لا	غير متأكدة
٦٠ كنت أشعر بحرية أكبر وأنا طفلة عما أشعر بها الآن	نعم	لا	غير متأكدة

٦١ يحاسبني والدي إذا تأخرت عن موعد عودتي إلى المنزل — نعم — لا — غير متأكدة

٦٢ أشعر بمحاباة والدي لأخوتي الذكور — نعم — لا — غير متأكدة

٦٣ ليتني أحصل على مزيد من الحرية في محيط أسرتي — نعم — لا — غير متأكدة

٦٤ ليتني استقل اقتصاديا عن أسرتي — نعم — لا — غير متأكدة

٦٥ لا أجد أي مضايقة في أن أبقى معتمده على أسرتي اقتصاديا — نعم — لا — غير متأكدة

٦٦ أنني أتعلم لكي استقل اقتصاديا عن أسرتي — نعم — لا — غير متأكدة

٦٧ لم أفكر في أن أتعلم لكي أستقل عن أسرتي — نعم — لا — غير متأكدة

٦٨ يضايقني اعتمادي على أسرتي اقتصادياً — نعم — لا — غير متأكدة

٦٩ إن كبت حرية الفتاه يجنبها الوقوع في الخطأ — نعم — لا — غير متأكدة

٧٠ من الخطأ تقييد حرية الفتاه العربية — نعم — لا — غير متأكدة

٧١ لقد تغالت الفتاه العربية العصرية في طلب مزيدا من الحرية — نعم — لا — غير متأكدة

٧٢ إن أسرتي تعتز كثيراً بالتقاليد الشرقية المضيقة لحرية المرأه — نعم — لا — غير متأكدة

٧٣ إن أسرتي لا تعتز كثيراً بالتقاليد الشرقية — نعم — لا — غير متأكدة

٧٤ يصل اعتزاز والدي بالتقاليد الشرقية لدرجة التعصب — نعم — لا — غير متأكدة

٧٥ يضايقني تمسك أسرتي بكثير من التقاليد الشرقيـــة — نعم — لا — غير متأكدة

٧٦ يجـد والدي في المبادىء التقدمية المتعلقة

بالفتاة عبث يحاول أن يبعدنى عنه
نعم لا غير متأكدة

٧٧ لا أستطيع أن ارتدى الموضات الحديثة لأنها تتنافى مع تقاليد أسرتى
نعم لا غير متأكدة

٧٨ من العبث أن تتمسك الفتاة الآن بالتقاليد القديمة
نعم لا غير متأكدة

٧٩ أعتقد أنه لا يحق للفتاة أن تثور على تقاليد والديها
نعم لا غير متأكدة

٨٠ يوافق والدى على اختلاط الجنسيين فى محيط الأسره والمدرسة معاً
نعم لا غير متأكدة

٨١ يوافق والدى على اختلاط الجنسيين فى الكلية أو المدرسة فقط
نعم لا غير متأكدة

٨٢ لا يوافق والدى على اختلاط الجنسين إطلاقا فى محيط الأسره
نعم لا غير متأكدة

٨٣ يوافق والدى على اختلاط الجنسيين فى محيط الأسره إذا كان الجنسان من الأقارب
نعم لا غير متأكدة

٨٤ يوافق والدى على اختلاط الجنسين فى محيط الأسره إذا كان الجنسان من أصدقاء العائلة
نعم لا غير متأكدة

٨٤ تعارض والدتى فى اشتراكى فى رحلة مشتركة نظمتها الكلية
نعم لا غير متأكدة

٨٦ منعنى والدى من الاشتراك فى رحلة مختلطة للكلية
نعم لا غير متأكدة

٨٧ ليتنى أستطيع إقناع والدى بضروره اختلاط الجنسين
نعم لا غير متأكدة

٨٨ يرى والدى أن اختلاط الجنسين يفسد خلق الفتاة — نعم — لا — غير متأكدة

٨٩ اعتقد أن اختلاط الجنسين يساعد على فهم كل جنس للآخر — نعم — لا — غير متأكدة

٩٠ إعتقد أن الفتاة لاتستطيع أن تعيش بمعزل عن الجنس الآخر فى المجتمع الحديث — نعم — لا — غير متأكدة

٩١ أن اختلاط الجنسين يزيد من المشكلات النفسية للشباب — نعم — لا — غير متأكدة

٩٢ لا أمانع فى أن أتزوج من شخص لم أره مطلقا — نعم — لا — غير متأكدة

٩٣ الأسرة التى تمنع الاختلاط أكثر سعادة من الأسر المختلطة — نعم — لا — غير متأكدة

٩٤ لا أود أن أتزوج من شخص غريب على — نعم — لا — غير متأكدة

٩٥ من الأفضل يعمم الاختلاط فى جميع مراحل التعليم — نعم — لا — غير متأكدة

٩٦ لم يمنع الدين اختلاط الجنسين — نعم — لا — غير متأكدة

٩٧ اننى ارتبك عادة فى حديثى للجنس الآخر — نعم — لا — غير متأكدة

٩٧ أجد صعوبة فى إقناع والدى بعدم جدوى انفصال الجنسين — نعم — لا — غير متأكدة

٩٩ أود أن اشترك مع الجنس الآخر فى النشاط الرياضى — نعم — لا — غير متأكدة

١٠٠ لا تعطى المجتمعات الشرقية للمرأة حقوقها — نعم — لا — غير متأكدة

١٠١ لست أدرى لماذا تحرم المرأة من بعض

الأعمال نعم لا غير متأكدة

١٠٢ لا يعط المجتمع الفتاة المتعلمة نفس التقدير الذى يعطيه للرجل نعم لا غير متأكدة

١٠٣ اتضايق من اعتبار الرجل إن المرأة أقل منه نعم لا غير متأكدة

١٠٤ اتضايق من أى نقد يوجه للمرأة فى مجتمع عام نعم لا غير متأكدة

١٠٥ لا أميل إلى قراءة ما يكتب من نقد لزى المرأة وتصرفاتها نعم لا غير متأكدة

١٠٦ إننى أحترم الكاتب الذى يسخر قلمه للدفاع عن المرأة نعم لا غير متأكدة

١٠٧ أفضل المجلات التى تدعو المرأة إلى التحرر نعم لا غير متأكدة

١٠٨ انى فى حيرة من اتباع ما يدعو إليه دعاة تحرير المرأة نعم لا غير متأكده

١٠٩ ليتنى أستطيع إقناع المتعصبين ضد المرأة بالعدول عن آرائهم نعم لا غير متأكدة

١١٠ اعتقد أن توجيه الفتاة فيما يتعلق بملابسها وزينتها يجب أن يكون من اختصاص الأسرة أو المدرسة فقط . نعم لا غير متأكدة

١١١ اننى اتضايق من تناول المرأة بالنقد فى الأماكن العامة نعم لا غير متأكدة

١١٢ اتضايق من اتخاذ موضوع المرأة كأداة للوعظ فى الأماكن العامة . نعم لا غير متأكدة

١١٣ اشعر عموما بنقص كبير نعم لا غير متأكدة

١١٤ كثيرا ما أشعر بالنقص فى حضره الجنس

	العبارة			
	الآخر	نعم	لا	غير متأكدة
١١٥	اشعر بضعف ثقتي بنفسي فى مواقف متعددة	نعم	لا	غير متأكدة
١١٦	أكاد لا أتكلم فى المجتمعات خوفا من أن أخطىء	نعم	لا	غير متأكدة
١١٧	أننى غير راضية عما أقوم به من أعمال	نعم	لا	غير متأكدة
١١٨	اننى اعتز بما أقوم به من أعمال	نعم	لا	غير متأكدة
١١٩	أشعر أن التواضع نوع من الضعف	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٠	أحب أن أتزعم زميلاتى فى كل مناسبة ملائمة	نعم	لا	غير متأكدة
١٢١	لا أحب أن أعمل من وراء ستار	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٢	لا أجد فى نفسى القدره على تزعم زميلاتى فى أى مناسبة	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٣	يكفينى أن أقوم بالعمل ولا يهمنى التقدير	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٤	كثيرا ما أشعر بالذنب والخطيئة لأتفه الأسباب	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٥	أحاسب نفسى على كل صغيره وكبيره	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٦	ليتنى أستطيع ارضاء من حولى	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٧	قلما أشعر بالذنب	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٨	لا أجد أية صعوبة فى تكوين الصداقات	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٩	أحب العزلة فى معظم الأحيان	نعم	لا	غير متأكدة
١٣٠	أجد متعة فى الابتعاد عن الناس	نعم	لا	غير متأكدة
١٣١	لاأحب أن يكون لى كثير من الصديقات	نعم	لا	غير متأكدة
١٣٢	أننى أميل إلى الاجتماع بالناس	نعم	لا	غير متأكدة

١٣٣ أفضل أن اعمل بمفردى عن أن أشارك غيرى فى عمل	نعم	لا	غير متأكدة
١٣٤ ليتنى أستطيع أن أتعاون مع غيرى فى العمل	نعم	لا	غير متأكدة
١٣٥ أفضل أن أقضى وقت فراغى فى القراءة	نعم	لا	غير متأكدة
١٣٦ لا أميل إلى زيارات الصديقات	نعم	لا	غير متأكدة
١٣٧ اتضايق من قضاء وقت فراغى مع أسرتى	نعم	لا	غير متأكدة
١٣٨ أحب أن أقضى وقت فراغى فى المنزل	نعم	لا	غير متأكدة
١٣٩ أفضل أن أقضى وقت فراغى مع زميلاتى وليس مع أخوتى			

الفهرس

